

RELIGIONSUNTERRICHT FÜR GEISTIGBEHINDERTE

von Heinz-Günther Ney

1973

RELIGIONSUNTERRICHT FÜR GEISTIGBEHINDERTE
- Zur Begründung des Religionsunterrichtes
in der Sonderschule -

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Evangelisch-Theologischen Fakultät
der Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz

vorgelegt von
Heinz-Günther Ney
aus Friedberg (Hessen)
1973



Inhaltsverzeichnis:

DIE AUFGABE	S. 1-3
1. ZUR ABGRENZUNG EINER GEISTIGEN BEHINDERUNG	
Sprachgebrauch	4-5
Medizinische, psychologische und sonderpädagogische Zuordnung	5-8
2. DAS GEISTIGBEHINDERTE KIND VOR DER SCHULSITUATION - ASPEKTE SEINER ANTHROPOLOGISCHEN SONDERSTELLUNG	
Der Aspekt des Denkens und Lernens	10
Untersuchungen zum Gedächtnis und zur Merkfähigkeit	10-11
Untersuchungen zur Lerndynamik	11-12
Untersuchungen zum Lernfeld	12-13
Untersuchungen zum Abstraktions- vermögen	13
Die intelligenz-aufschließende Wirkung gezielten Unterrichts	13-14
Der IQ als vorbehaltlicher Orien- tierungswert	14-15
Lernen trotz Intelligenzdefekt	15-18
Der Aspekt der Unregelmäßigkeit im Erscheinungsprofil einer gei- stigen Behinderung	-20
3. DIE NOTWENDIG EIGENE ZIELSETZUNG DER SONDERSCHULE G - ASPEKTE IHRES SELBSTVERSTÄNDNISSES UND IHRER ORGANISATION	
Zur Zielsetzung der Sonderschule G	22
Zum Selbstverständnis der Sonder- schule G	23-25

Zum Problem der Kulturtechniken	-26
Zur Organisation der Sonderschule G	27
4. RELIGIONSUNTERRICHT FÜR GEISTIG-BEHINDERTE	
Thesen zum RU in der Sonderschule G	28-44
Prämissen	28-29
RU in der Sonderschule G ist Hilfe zur sozialen Integration des geistigbehinderten Menschen	30
Das Verhältnis des RUs zu den anderen Erziehungsbereichen	30
Zielbestimmung des RUs bei geistigbehinderten Kindern:	30-33
Das spezielle Arbeitsfeld des RUs in der Sonderschule G	34-36
Zur Didaktik des RUs in der Sonderschule G	37-39
Organisation des RUs in der Sonderschule G	40-41
Qualifikation und Aufgabe des Lehrers	42-44
5. ZUM PROBLEM RELIGIÖSER ERZIEHUNG GEISTIGBEHINDERTER	
Kryptophilosophische und kryptotheologische Begründung des Bildungsanspruchs Geistigbehinderter	45-47
Zum Postulat religiöser Erziehung Geistigbehinderter - Beispiele aus der sonderpädagogischen Literatur (HANSELMANN, MOOR, ASPERGER, EGG, SPECK, KAUSEN/MEINERTZ, JOSEF, BERNART, BACH)	47-65

Zur Klärung des Begriffs Religion im Rahmen unserer Studie	66-72
Zur Frage nach dem speziellen Verhältnis des geistigbehinderten Kindes zu religiösen Sachverhalten	73-88
Zur Forschungslage	73
Untersuchungen aus dem Regel- bereich	74-76
Untersuchungen bei Lernbehinderten (HEIKAMP, POHL)	76-83
Zusammenfassung (BERNSTEIN, BEGE- MANN)	83-88
6. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE ZUR BEGRÜNDUNG DES RU DER SONDER- SCHULE G	
Zur Literatur und Fragestellung	89-90
Katholische Darstellungen zur Be- gründung des RU der Sonder- schule G	91-112
RU als Einweihung in das Christen- tum (H. BISSONNIER)	91-92
RU als Anleitung zur Jesus-Zärt- lichkeit (P. BUSCHMANN)	93-94
RU als Carpenter-Effekt (I. EICH- BERGER-KIENER)	95-98
RU als Stunde religiöser Weihe (M. ELLER)	99-101
RU als warmes, gottfrohes Erlebnis (R. FISCHER)	101-104
RU als Begegnung mit dem Heiligen (A. GÜGLER)	105-108
RU als Verkündigung (G. WEBER)	109-110

RU als Hilfe zur ewigen unio mit Gott durch Christus (S. WECKAUF)	111-112
Evangelische Darstellungen zur Be- gründung des RU der Sonderschule G	113-125
RU als deutender Zuspruch (G. BRANDT)	113-118
RU als intensives missionarisches Eingreifen (R. PFEIFFER)	119-123
RU als Evangelische Unterweisung (E. WISSMANN)	124-125
7. KIRCHLICH-KONFESSIONELLE RICHT- LINIEN FÜR DEN RU IN DER SONDER- SCHULE G	
Katholische Empfehlungen für den RU in der Sonderschule G	126-127
Evangelische Empfehlungen für den RU in der Sonderschule G	128
Vergleich beider Empfehlungen	128-131
8. IN DER ERBFOLGE KITTELS	
Zusammenfassende Beurteilung der Ansätze (6.) und kirchlich-konfes- sionellen Richtlinien (7.) für den RU in der Sonderschule G	132-135
In der Erbfolge KITTELS	136-149
Die Erschwerung einer religions- pädagogischen Zuordnung der Dar- stellungen durch deren Sprachge- brauch	136-139
Zum Programm der Evangelischen Unterweisung	139-142
Die Beweisführung mit den Ansätzen von WISSMANN, BRANDT und WEBER	143-149

9. ZUR NOTWENDIGKEIT EINER ABGRENZUNG VOM KONZEPT DER EVANGELISCHEN UN- TERWEISUNG UND ZUM VERSUCH EINER ANGEMESSENEN NEUORIENTIERUNG	
Zum Argumentationshintergrund des KITTELschen Programms	151-155
Die Wirkung missionierenden Un- terrichts - Zur Kritik F. GRÄSS- MANNs	155-159
Zum Argument der verfassungsrecht- lichen Legitimation des RUs	160-162
Anfänge einer Neuorientierung	163-171
Schule und Kirche	163
RU für sozio-kulturell benachtei- ligte Schüler (E. BEGEMANN)	164-167
Zu den Thesen U. WILKENS für einen RU bei lern- und geistigbehinderten Sonderschülern	167-171
10. AUSBLICK	172-174
11. ABKÜRZUNGEN	175-177
12. LITERATURVERZEICHNIS	178-190

LEBENS LAUF



Digitized by the Internet Archive
in 2026

DIE AUFGABE

Im Jahre 1969 hat Schleswig Holstein als letztes Bundesland geistigbehinderten Kindern das Schulrecht zugesprochen. Damit ist in allen Bundesländern die gesetzliche Voraussetzung geschaffen, auch geistigbehinderte Kinder in einer öffentlichen Schule zu unterrichten.

Mit der Neubegründung dieser Schulen wurde einer der zahlreichen vorhandenen weißen Flecken auf der Landkarte der Humanität (H. BACH) beseitigt.

Die Arbeit an der theoretischen Grundlegung dieses Schultyps, an einer dem geistigbehinderten Kind angemessenen Didaktik und deren empirischen Abklärung ist im Gange. Die gegenwärtige Lage der Geistigbehindertenpädagogik ist jedoch noch zu kennzeichnen als Stadium des Sammelns fundamentaler Erfahrungen, des Bedenkens grundsätzlicher Fragen, des Ordnen der verschiedenen Problemfelder und des ersten, stichprobenartigen empirischen Untersuchens von Einzelfragen (BACH).

So fehlte bisher der notwendige Versuch, den Religionsunterricht in der Sonderschule G dadurch angemessen zu begründen, daß in die sonderpädagogischen Überlegungen auch relevante religionspädagogische Fragestellungen aufgenommen und verarbeitet werden und umgekehrt, also Sonderpädagogik und Religionspädagogik ständig in ihrer Argumentation aufeinander bezogen bleiben. Der Religionsunterricht in der Sonderschule G ist daher weitestgehend konzeptlos. Im Vorfeld religionspädagogischer Ansätze für den Religionsunterricht der Sonderschule herrscht große Unsicherheit. Die sich ähnelnden Grundgedanken bewegen sich meist, im Bilde gesprochen, innerhalb einer schulfremden Gartenlaube, ohne einen Blick über den Zaun zu werfen.

Es stellen sich daher folgende Aufgaben:

- Darstellung und Auswertung der wichtigsten vorliegenden Ansätze für einen Religionsunterricht der Sonderschule G;
- Aufnahme thematisch relevanter Fragen aus der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion;
- Entwicklung eines Begründungsmodelles für den Religionsunterricht der Sonderschule G.

Da ich Religionsunterricht bei Geistigbehinderten als eine der Sonderschule G gestellten Aufgabe verstehe, mußten Aspekte der anthropologischen Sonderstellung dieser Schüler berücksichtigt werden, um dadurch eine Kontrollmöglichkeit zu haben, was mit Religionsunterricht zu erreichen sein wird und was nicht. Dies geschieht in Form einer sonderpädagogischen Problemübersicht und -orientierung besonders in den Abschnitten 1. bis 3. Es war dabei geraten, sich im wesentlichsten auf eine Geistigbehindertepädagogik zu stützen; gerade auch dann, wenn eine geistige Behinderung zu beschreiben oder auf das Selbstverständnis der Sonderschule G und ihrer Didaktik einzugehen ist. Ich habe mich daher vorwiegend auf Arbeiten von H. BACH gestützt.

Es soll zugleich deutlich zum Ausdruck kommen, daß auch der Religionsunterricht in der Sonderschule G keine isolierte, fremdbestimmte Aufgabe sein kann, bei der hinsichtlich ihres Zieles und ihrer Didaktik grundsätzlich andere als für diesen Schultyp entwickelte Wege einzuschlagen wären. Diese Vorstellung ist nicht zuletzt auf dem Boden religionspädagogischer Erkenntnisse für einen heute sachgemäßen Religionsunterricht gewachsen. Darum soll diese Arbeit aus dem Raum der Religionspädagogik zur Klärung der anstehenden grundsätzlichen Fragen im Blick auf den Religionsunter-

richt bei Geistigbehinderten dienen und als Vorschlag an die Adresse der Sonderpädagogik verstanden werden, wie sie selbst zu einem dem geistigbehinderten Menschen förderlichen und von ihrem Auftrag her zu verantwortenden Religionsunterricht finden könnte.

1. ZUR ABGRENZUNG EINER GEISTIGEN BEHINDERUNG

Der Begriff einer geistigen Behinderung dient dazu, ein Phänomen zu beschreiben, das sich erschwerend auf die Erziehung und Bildung von Menschen auswirkt, die in einer entsprechenden Sonderschule, in einem Kindergarten, in Heimen oder auch in ihrer Familie leben und erzogen werden. Angesichts der kaum Übersehbaren Anzahl unterschiedlicher Behinderungen ist eine exakte Klassifizierung nach Behinderungskriterien sehr schwierig. Denn meistens haben wir es nicht mit nur einer Behinderung sondern mit Mehrfachbehinderungen zu tun. Der Begriff der geistigen Behinderung ist bisher noch nicht so streng und allgemeingültig definiert, daß er eindeutig und Übereinstimmend angewendet wird. Wir werden uns bei der Abgrenzung des Begriffsfeldes im wesentlichen auf eine richtungsweisende Konzeption stützen, ohne daß wir auf die Diskussion mehr als für unsere Aufgabe notwendig eingehen und ohne einen eigenen Beitrag zu formulieren.

1.1. Sprachgebrauch

Bereits vor dem Ersten Weltkrieg unterschied die Medizin drei Gruppen des Schwachsinn: Debile, Imbezille und Idioten. Beeinflußt von dieser problematischen Differenzierung zeigt sich in den letzten Jahren ein deutlicher Trend, unter Geistigbehinderten die Imbezillen, oder die sogenannten praktisch Bildbaren zu verstehen.¹⁾

1 Zur Fragwürdigkeit dieser Einteilung vgl. H. MÜHL: Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder. Bad Godesberg 1971². S. 159.

Die Bemühungen im einen Konsens der Begriffe haben sich im innerdeutschen Sprachraum verstärkt, seit sich die Bundesvereinigung "Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V." nennt und damit die Sondererziehung am praktisch Bildbaren gemeint ist. In den Ländern der BRD ist es jedoch bis heute nicht gelungen, eine Übereinstimmung im Sprachgebrauch zu erzielen. So kann die Sonderschule für Geistigbehinderte auch Sonderschule für praktisch Bildbare oder für Bildungsschwache genannt werden.²⁾ Es ist zu bedauern, daß sich der Terminus Sonderschule für praktisch Bildbare nicht überall hat durchsetzen können. Diese positiv beschreibende Begrifflichkeit ist der negativ beschreibenden vorzuziehen, wie schon so oft betont wurde. Wir verwenden jedoch die Begriffe "geistig behindert" und "Sonderschule G", um die sprachlichen Differenzen nicht zu vergrößern.

1.2. Medizinische, psychologische und sonderpädagogische Zuordnung.

Die Kinderpsychiatrie ordnet die geistige Behinderung dem Bereich der Imbezillität zu. Die ursächliche Differenzierung der Behinderung ist eine ihrer wesentlichen Aufgaben neben der Therapie. Sie unterscheidet endogene und exogene Schädigungsursachen.³⁾ Für unseren Zusammenhang wichtig ist, daß eine geistige Behinderung seltener erbbar ist als etwa eine Lernbehinderung.

2 In Rheinland Pfalz heißt dieser Schultyp Sonderschule für Geistigbehinderte (Sonderschule G).

3 J. LUTZ: Kinderpsychiatrie. Zürich/Stuttgart 1964². S. 141 ff.

Die psychologische Untersuchung bedient sich hauptsächlich des Tests und der Beobachtung als Arbeitsmittel. Die Anwendung des Tests zur Ermittlung des Intelligenzquotienten eines Geistigbehinderten ist jedoch insofern problematisch, da bisher noch keine speziellen Tests unter Berücksichtigung einer geistigen Behinderung vorliegen und allgemein zugänglich sind.⁴⁾

Darüberhinaus ist in der Sonderpädagogik das Ergebnis einer Testuntersuchung deshalb umstritten, weil es nichts Wesentliches zum Wissen über die offengebliebenen Erziehungsmöglichkeiten eines Geistigbehinderten beiträgt.⁵⁾ Angesichts der geistigen Behinderung stellt sich eine - freilich entscheidende - Frage: Wo liegen die Schwerpunkte seiner Erziehbarkeit? E. SCHOMBURG weist darauf hin, daß diese Frage nicht allein durch einen Intelligenztest entschieden werden kann, weil Intelligenz nicht mehr als alleiniges Kriterium der Bildbarkeit angesehen werden darf. "Ohne die subtile experimentell-psychologische Forschungsarbeit um die genaue Ermittlung des Intelligenzquotienten herabzusetzen, muß hier doch festgestellt werden, daß der IQ für die Diagnose bildungsfähig oder bildungsunfähig kaum noch von Bedeutung ist."⁶⁾

4 O. SPECK: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München/Basel 1970 S. 93.
Zu den Beiträgen zur diagnostischen Praxis C. BONDYS vgl. J. FISCHER: Pädagogik bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. In: HdHPäd. Hg. H. JUSSSEN München 1967. S. 188 f..

5 Dazu ausführlich H. MÜHL: a.a.O. S. 156ff..

6 E. SCHOMBURG: Der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes. In: HbdBL. Bd. 1. Marburg a.d.L. 1962. S. 5.

Vorhandene oder fehlende Persönlichkeitswerte entziehen sich nach E. SCHOMBURG beim geistigbehinderten Kind jeder Erfassung durch die modernen projektiven Testverfahren.⁷⁾

Es ist daher verständlich, daß nicht übereinstimmend definiert wird, welche numerische Größe eines IQs einer geistigen Behinderung zuzuordnen ist. Nach dem Stand der Psychodiagnostik kann die Einteilung nach dem IQ lediglich eine "Groborientierung" darstellen. "Betrachtet man die Unterschiedlichkeit der Klassifizierung nach IQ-Bereichen, so fällt als gemeinsamer Schwellenwert der IQ um 50 auf."⁸⁾ Der Streit um die obere und untere Grenze des IQ-Wertes, der noch oder nicht mehr einer geistigen Behinderung zuzuordnen ist, führt unvermeidlich dazu, daß sich in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Einschulungs- und Versetzungskriterien etabliert haben, die sich auch in einem differierenden Unterrichtsangebot auswirken.

Aus der Schwierigkeit der psychodiagnostischen Klassifizierung kann die Beobachtung des Schülers heraus helfen, womit man sich von der bloßen Feststellung eines Intelligenzdefektes distanziert und die Gesamtperson des Kindes beurteilt.⁹⁾ Hier liegt die Bedeutung der Arbeit des Sonderpädagogen. Während es im medizinischen und psychologischen Aspekt eher um die Diagnose der feststehenden Mängel und Behinderungen zu gehen scheint, fragt der Sonderpädagoge dezidiert nach den noch vorhandenen Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten des geistigbehinderten Menschen.

7 Wie Rorschach-, Sceno-, Welt- und Thematischer Apperzeptionstest. E. SCHOMBURG: a.a.O. S. 6.

8 O. SPECK: a.a.O. S. 94.

9 E. GIEHR: Anregungen zur systematischen Beobachtung geistig behinderter Kinder. In: HdbdL. Bd. 4 1964 S. 42-48.

Die Aufmerksamkeit darf dabei nicht nur auf das von vornherein Gegebene, vom Arzt und Psychologen festgestellte gerichtet werden, sondern sollte "vielmehr auf die Erfassung des seelischen Gesamts unter besonderer Berücksichtigung der trotz vorliegender Behinderung offengebliebener Möglichkeiten ausgedehnt werden."¹⁰⁾

Diejenigen Kinder sind einer Sonderschule G zuzuweisen, "welche wegen der Schwere ihrer intellektuellen Beeinträchtigung eine Sonderschule für Lernbehinderte (Hilfsschule) nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen können, die jedoch zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender Einordnung zu führen sind."¹¹⁾ Diese Definition weist in ihrem zweiten Teil deutlich auf die Förderungsfähigkeit und Bildungsmöglichkeit dieser Kinder hin. Sie beschreibt nicht nur feststehende Mängel. Der Sonderpädagoge wird das Gewicht seiner Feststellungen auf die positiven Möglichkeiten im Zusammenhang der Förderungsfähigkeit des Kindes legen. Man kann also die geistige Behinderung als eine praktische Bildbarkeit ansprechen.

10 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1968. S. 9.

11 H. BACH: a.a.O. S. 1.

Sehr ähnlich definiert auch E. BERNART: "Als geistig behindert werden Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter bezeichnet, die den Forderungen einer Sonderschule für Lernbehinderte nicht entsprechen können und daher während der Zeit ihrer Schulpflicht das Ziel der Schule nicht erreichen." E. BERNART: Schulbildung für geistig Behinderte. Berlin-Charlottenburg 1970 S. 28. Zur Kritik am Konzept BACHs vgl. E. BERNART: a.a.O. S. 58.

2. DAS GEISTIGBEHINDERTE KIND VOR DER SCHULSITUATION -
ASPEKTE SEINER ANTHROPOLOGISCHEN SONDERSTELLUNG

H. HANSELMANN warnt sehr eindringlich davor, eine Geistesschwachheit der mittleren und leichteren Grade lediglich als Intelligenzschwäche aufzufassen und die Beobachtung des Gefühls- und Willenslebens zu vernachlässigen. Persönlichkeit und Intelligenz sind keine synonymen Begriffe. Die anthropologische Sonderstellung des Geistigbehinderten ist vielmehr als "eine m a n g e l h a f t e E n t w i c k l u n g s - u n d E n t f a l t u n g s f ä h i g k e i t d e r G e s a m t p e r s ö n l i c h k e i t" zu werten.¹²⁾

Wenn hier ausführlicher auf den Zusammenhang zwischen Denken und Lernen eingegangen wird, so deshalb, weil gerade einer Überschätzung der Intelligenzleistung entgegengetreten werden muß. Das kann aber nicht dadurch geschehen, daß man das starke Interesse an kognitiven Prozessen als weltanschauliche, "zeitgeistige Auffassung" disqualifiziert¹³⁾, sondern dadurch, daß man es abzuklären versucht. Dies geschieht durch die folgende Zusammenstellung von Materialien aus neueren Untersuchungen.

12 H. HANSELMANN: Einführung in die Heilpädagogik.
Zürich 1962. S. 133.

13 ebd.

2.1. Der Aspekt des Denkens und Lernens

Wir haben bisher noch keine repräsentativen Untersuchungen, die uns Aufschluß geben könnten über Denk- und Lernvermögen Geistigbehinderter. Wir kennen lediglich Vergleichs- und Näherungswerte aus Voruntersuchungen.¹⁴⁾

Es ist deshalb sinnvoll, hier auch solche Untersuchungsergebnisse in die Darstellung einzubeziehen, die die noch hypothetischen, meist im Analogieschluß zum Regelbereich gefundenen Lerntheorien für Geistigbehinderte zwar nicht verifizieren, aber doch stützen können. Da diese Arbeiten auch für die didaktischen Überlegungen wichtig sind, sollen sie hier herangezogen werden.¹⁵⁾

2.1.1. Untersuchungen zum Gedächtnis und zur Merkfähigkeit

H. ENDERS kommt auf Grund seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, daß Geistigbehinderte im akustischen Gedächtnis den stärksten Ausfall, im optisch-motorischen geringeren und im optischen den geringsten aufweisen.¹⁶⁾

14 Vgl. die Feststellung bei J. FISCHER: a.a.O. S. 188f..

15 Es handelt sich um Ergebnisse und Auswertungen nicht-veröffentlichter Examensarbeiten von Kandidaten für das Lehramt an Sonderschulen. Naturgemäß konnten diese Untersuchungen, die von H. BACH (Institut für Sonderpädagogik, Mainz) betreut wurden, nur an einer sehr begrenzten und nicht repräsentativen Zahl geistigbehinderter Schüler und Schülerinnen erhoben werden.

Einige Ergebnisse wurden, wie wir nach Abschluß unserer Studie feststellten, in dem Aufsatz von H. BACH: Lernen und Lehren bei geistig behinderten Kindern. In: ZHPäd. 1972. S. 227-237 bereits berücksichtigt.

16 H. ENDERS: Untersuchungen über Merkfähigkeit und Gedächtnis bei lernbeeinträchtigten Kindern. Mainz 1967 (unveröffentlichte Examensarbeit) S. 81.

Als Konsequenz für die praktische Arbeit mit Geistigbehinderten fordert er deshalb: " Die methodische Unterrichtsgestaltung in der Sonderschule muß sich in erster Linie auf das optische Gedächtnis der Schüler einstellen und mehr optische Merkhilfen zur Verfügung stellen. Erst in zweiter Linie gilt es, den motorischen Bereich des Gedächtnisses auszunützen." 17)

2.1.2. Untersuchungen zur Lerndynamik

D. GILLMANN und andere stellen mit ihren Vergleichen fest, daß sich die Lerndynamik bei lernbeeinträchtigten Kindern wesentlich von der vergleichbarer Kinder aus dem Regelbereich unterscheidet. So benötigen nach GILLMANN lernbehinderte Kinder fast doppelt so viel Zeit wie Volksschüler zum Erlernen einer neuen Technik, Geistigbehinderte ein mehrfaches. Bei lernbehinderten Kindern ist der Lernprozeß in qualitativer und quantitativer Hinsicht nicht so intensiv. Bei geistigbehinderten Kindern ist noch eine geringere Tiefenwirkung zu verzeichnen. Schließlich ist der Spannungsbogen bei Lernbehinderten etwa ein Drittel kleiner als der bei Volksschülern, bei Geistigbehinderten etwa zwei Drittel geringer. 18)

17 H. ENDERS: ebd.

Zum gleichen Ergebnis kommt auch O. SCHWARZ:
"Die durchschnittliche Leistungsfähigkeit des optischen und des optisch-motorischen Gedächtnisses ist bei unseren Schülern in allen Altersstufen höher als beim akustischen und akustisch-motorischen Gedächtnis." In: ZHPäd. 1958.S.78.

18 D. GILLMANN und andere: Untersuchungen über die Lerndynamik bei lernbeeinträchtigten Kindern. Mainz 1968 (unveröffentl. Examensarbeit) S. 38f..

Daraus ergibt sich als pädagogisch-didaktische Folgerung: Geistigbehinderten Schülern muß für einen Lernprozeß etwa die zehnfache Zeit zur Verfügung stehen wie vergleichbaren Volksschülern. Wegen des kürzeren Spannungsbogens Geistigbehinderter sollte nach einem Drittel der für die Volksschüler angemessenen Zeit eine Pause eingelegt werden. Zur Vertiefung darf der zeitliche Abstand zwischen Erlernen und Üben und Wiederholen nicht so groß sein wie bei Volksschülern. Die Unterrichtseinheiten für Geistigbehinderte müssen gegenüber denen von Volksschülern wesentlich kleiner sein.¹⁹⁾

2.1.1.3. Untersuchungen zum Lernfeld

K. DRAWE und andere vergleichen fünf etwa zehnjährige Volksschülerinnen und -schüler mit fünf etwa gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler der Sonderschule G.²⁰⁾ Sie finden gravierende Unterschiede bezüglich der Merkfähigkeit der Ansprechbarkeit und des Gedächtnisses. Gegenüber gleichaltrigen Nichtbehinderten weist die Merkfähigkeit Geistigbehinderter einen Rückstand im Bereich von $1/3$ bis $2/3$ auf; wobei die Leistungen zehnjähriger Geistigbehinderter ungefähr gleichzusetzen sind den Leistungen nicht lernbehinderter Kinder in einem Altersbereich von vier-einhalb bis fünfeinhalb Jahren.²¹⁾

19 D. GILLMANN und andere: a.a.O. S. 39.

20 In ähnlicher Relation bewegen sich die übrigen Untersuchungen der Kandidaten für das Lehramt an Sonderschulen.

21 K. DRAWE und andere: Untersuchungen über das Lernfeld bei lernbeeinträchtigten Kindern. Mainz 1968. (unveröffentlichte Examensarbeit) S. 49.

Für die Ansprechbarkeit Geistigbehinderter kommt das Untersucherteam zum gleichen Ergebnis wie bezüglich der Merkfähigkeit. Eine Gedächtnisüberprüfung zeigt bei Geistigbehinderten einen Leistungsausfall von 34,3% gegenüber Volksschülern. Damit ist der Prozentsatz der Ausfälle nahezu doppelt so groß wie die eigentliche Erfolgsquote. ²²⁾

2.1.4. Untersuchungen zum Abstraktionsvermögen

C. GIERSCHE und andere fanden, daß das Abstraktionsvermögen geistigbehinderter Kinder dem von Kindern aus dem Regelbereich im Entwicklungsalter von etwa sechs Jahren entspricht. "Die Abstraktion der Geistigbehinderten ist vorbegrifflich und läßt 'anschaulich-vollziehendes Lernen und Denken' zu." ²³⁾

2.1.5. Die intelligenz-aufschließende Wirkung gezielten Unterrichts

H. ROTH gibt einen summarischen Überblick über Ergebnis und Stand von Hilfsschulkinderuntersuchungen. ²⁴⁾

Danach kann nicht bestritten werden, daß eine Leistungssteigerung bei Geistigbehinderten möglich ist.

22 K. DRAWE und andere: a.a.O. S. 50.

23 C. GIERSCHE und andere: Untersuchungen über die Abstraktivität bei lernbeeinträchtigten Kindern. Mainz 1968 (unveröffentl. Examensarbeit) S. 41. Vgl. dazu auch H. BACH: Geistige Behinderung und Lernbehinderung. In VjschrLh 1968. Heft 3. H. BACH: Grundfragen des Lernens und Lehrens bei geistig behinderten Kindern. In: Unsere Jugend 1968/6 S. 248-253.

24 H. ROTH: Pädagogische Anthropologie. Hannover 1966. 2. Aufl. 1968. Band I. S. 235 f.. Die Untersuchungen stammen vorwiegend aus der englisch-sprachigen Forschung.

"Je mehr es gelingt, die Kinder anschaulich und konkrethandelnd zu unterrichten und ihnen genügend Zeit zum Ausreifen zu lassen, desto mehr steigen ihre Leistungen. Das gilt nicht für extreme Fälle, d.h. solche mit einem IQ unter 50, sondern am meisten für 'Grenzfälle' (IQ 50 bis 70)."²⁵⁾

ROTH wertet den Erfolg der Hilfsschülerziehung bei debilen und imbezillen Kindern und bezeichnet ihn als "eines der großartigsten Beispiele für die Intelligenz-aufschließende Wirkung eines gezielten Unterrichts.

Je mehr es gelingt, durch eine genaue Diagnose der Ausfälle eine didaktisch und methodisch genau überlegte unterrichtliche Hilfe aufzubauen, desto mehr sind die Leistungen auch dieser Kinder zu steigern und werden Intelligenzgrenzen überschritten, die man für endgültig erbbestimmt gehalten hatte."²⁶⁾

2.1.6. Der IQ als vorbehaltlicher Orientierungswert

Die Ergebnisse der diagnostischen Testverfahren können wegen ihrer Anwendungsprobleme auf geistigbehinderte Kinder nur als vorläufige und jederzeit korrekturbedürftige Orientierungswerte verstanden werden (s.o.). Die Feststellung einer geistigen Behinderung sollte letztlich eine pädagogische Aufgabe werden,²⁷⁾ weil erst ein längerdauernder Erziehungsversuch eine angemessene Grundlage einer relativ sicheren Beurteilung der Erziehungsbehinderung und der Erziehungsfähigkeit eines geistigbehinderten Kindes bietet.²⁸⁾

25 H. ROTH: a.a.O. S. 235.

26 H. ROTH: a.a.O. S. 236.

27 E. BERNART: a.a.O. S. 37.

28 H. MÜHL: a.a.O. S. 165 zitiert H. BACH. MÜHL spricht sich allein für den Erziehungsversuch aus.

Soviel kann jedoch gesagt werden, daß ein IQ unter 60 eine geistige Behinderung vermuten läßt. Ein IQ unter 30 signalisiert eine schwere geistige Behinderung, was bei einem stärker ausgebauten Schulwesen zu einer Differenzierung der Sonderschule G führen sollte.²⁹⁾

2.1.7. Lernen trotz Intelligenzdefekt

Der Versuch BUSEMANNs, die Merkmale der Intelligenzgrade schematisch zu erfassen, bleibt - so überschaubar er ist - für die praktische Anwendung problematisch.³⁰⁾ Eine verallgemeinernde Darstellung der defizitären oder offengebliebenen Intelligenzleistungen ist mit Rücksicht auf das sehr differierende Erscheinungsprofil einer geistigen Behinderung so erschwert, daß sie kaum (und nur mit Vorbehalten) realisierbar erscheint. BUSEMANN betont darum auch ausdrücklich, daß zur quantitativen Betrachtungsweise immer auch die qualitative hinzukommen muß.³¹⁾

Immerhin läßt sich aber erkennen, daß durch eine Störung oder Minderung der fundamentalen Intelligenzschicht das Training der geistigen Funktionen in gleichem Ausmaß erschwert ist. Gerade darum empfehlen sich intensive Trainingsversuche.

29 H. BACH: Lesereife und Lesenlernen bei Geistigbehinderten. In: Sonderpädagogik. Aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. G. HEESE und A. REINARTZ (Hg.). Berlin-Charlottenburg 1971. S. 149-156.

H. BACH: Grundfragen des Lernens und Lehrens bei geistig behinderten Kindern. In: Unsere Jugend. 20. Jg. 1968. S. 248-253.

30 A. BUSEMANN: Psychologie der Intelligenzdefekte. München 1968. 4. Aufl. S. 124 und 556ff..

Vgl. auch H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik: a.a.O. S. 1.

31 H. BUSEMANN: a.a.O. S. 125.

Auch die Unterscheidungsmerkmale zwischen Debilität

BERNART behauptet zuversichtlich: "Je mehr das Bewußtsein aktiviert werden kann, um so leichter und um so größere Erfolge sind zu erwarten." Unterricht soll zur Klarheit des Bewußtseins beitragen. "Dabei sind die Funktionen des Beobachtens, des Vergleichens, des Unterscheidens, des Gliederns und Zusammensetzens, der Strukturierung und der Strukturveränderung usw. von besonderer Bedeutung." ³²⁾

Konkrete Schwerpunkte der intellektuellen Erziehung bei Geistigbehinderten sind mit G. ENNEN Gegenstands-, Regel-, Symbol- und Zahlenverständnis. ³³⁾ Sie aber müssen als Ergebnis des übergeordneten Auftrages verstanden werden, "nämlich der Vermittlung von Erfahrungen, der Klärung der individuellen Erlebnisse und des Trainings der geistigen Funktionen, die wir brauchen, wenn wir lernen." ³⁴⁾

K. JOSEF hat - worauf hier lediglich verwiesen werden kann - allgemeine lerntheoretische Erkenntnisse auf ihre Übertragbarkeit auf den Unterrichtsprozeß bei Geistigbehinderten überprüft und Lernfähigkeit und Lernbehinderungen der Kinder charakterisiert. Die Anwendbarkeit der Gesetze der allgemeinen Lernpsy-

und Imbezillität von E. NOLTE und W. ROSS geben die Möglichkeit eines nur mit Vorsicht zu vollziehenden Rückschlusses auf das intellektuelle Leistungspotential eines Geistigbehinderten. Vgl. A. BUSEMANN: a.a.O. S. 126.

32 E. BERNART: a.a.O. S. 93.

33 G. ENNEN: Intellektuelle Erziehung. In HbdBL. Bd. 6, Marburg a.d.L. 1966. S. 76.

34 E. BERNART: a.a.O. S. 92 und S. 60.

chologie auf Geistigbehinderte ist demnach zu rechtfertigen.³⁵⁾ Das ist auch aus WEGENERS Gutachten für den Deutschen Bildungsrat zu schließen: "Die Lernvorgänge folgen bei Minderbegabten - mit Sicherheit bei leichter Behinderten - prinzipiell den gleichen Gesetzen wie bei Normalen." Es findet sich bei jenen allerdings eine zeitlich gedehnte Lernkurve. Die Lernstörungen sind als Verlangsamung, die Fehlerzahl als verringerte Transfer-Leistung zu interpretieren. Geringere Behaltensleistungen sind als Aufnahme und Verarbeitungsstörungen anzusehen.³⁶⁾

Die Auswahl der Medien zum Training geistiger Funktionen (an die Sprachanbahnung und Sprachentwicklungsförderung ist hier besonders zu denken) muß abhängig bleiben von ihrem lebenspraktischen Funktionswert unter Berücksichtigung der dem Kinde jeweils eigenen offengebliebenen Möglichkeiten. "Ohne Frage ist die 'Denkerziehung' eine entscheidende Aufgabe, und Anforderungen in dieser Richtung sind von besonderer Bedeutung. Jedoch läßt sich das Denken nun einmal nicht als bloße 'Denkgymnastik' schulen. Seine Entwicklung ist vielmehr von der Einbettung der Sinnbezüge ab-

35 K. JOSEF: Lernen und Lernhilfen bei geistig Behinderten. Berlin-Charlottenburg 1968 (JOSEF modifiziert die Lernbehinderung besonders schweren Grades und verschiedener Qualität/= geistige Behinderung/ als allgemeine Lernfähigkeit und allgemeine Lernbehinderung. Diese unterteilt er in spezielle Lernfähigkeiten als Begabung und Eigenschaften und spezielle Lernbehinderung als engfeldiger Erfassungstypus, Aphasie, affektive Übererregbarkeit Verallgemeinerungsschwäche, motorische Insuffizienz und soziale Insuffizienz.)

36 H. WEGENER: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: H. ROTH (Hg.). Begabung und Lernen. A.a.O. S. 523.

hängig - und namentlich bei geistigbehinderten Kindern von der Einbettung in anschaulich und motorisch erfahrbare, ganz konkrete Sinnbezüge. Eben in der Form und im Rahmen des Praktischen in diesem Sinne ist ihr Denken am ehesten und am stärksten zu fördern." 37)

2.2. Der Aspekt der Unregelmäßigkeit im Erscheinungsprofil einer geistigen Behinderung

Auf eine Darstellung des äußeren Erscheinungsbildes der einzelnen Gruppen geistigbehinderter Kinder auf Grund der unterschiedlichen Schädigungsursachen müssen wir hier verzichten. 38) Wir vernachlässigen wegen des besonderen Interesses unserer Thematik bewußt die spezielle Symptomatik einer geistigen Behinderung und fragen angesichts des Lernprozesses, mit welcher Andersartigkeit wir zu rechnen haben. H. BACH charakterisiert die Erziehbarkeit des geistigbehinderten Kindes nicht durch ihre Eingeschränktheit, sondern durch ihre "Unregelmäßigkeit". Er zählt einen Katalog von Erscheinungen auf, die im Lernprozeß zu berücksichtigen sind und Aufschluß über soziale Verhaltensweisen, den Grad der Selbständigkeit eines Geistigbehinderten und seine Orientierung in Zeit und Raum, Art und Maß der Aufmerksamkeit, Durchhalte- und Leistungsfähigkeit, Interessenorientierung Körperbeherrschung, gefühlsmäßige Differenziertheit, wertbezogene Verhaltenssteuerung und vieles mehr geben können: "Man sieht z.B. eine starke Motorik, einen

37 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik. S. 39 und Anmerkung 1). Vgl. auch S. 29.

38 Vgl. dazu J. LUTZ: Kinderpsychiatrie. Zürich-Stuttgart 1964. 2. Aufl.. S. 118ff. H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik. Anmerkung 4).

Hang zur Bewegung, zur Expansion, eine gewisse Lebhaftigkeit, die Freude alles anzufassen, zu untersuchen, zu betasten, bestimmte Bedürfnisse und Wünsche, die sich zeigen oder vorgetragen werden, unverstellte Affekte, eine Direktheit des Zugehens auf Menschen und Sachen. Man sieht ganz bestimmte Dinge, die dem Behinderten Spaß machen, seine Freude am Rhythmus, am Spiel, am Rollenspiel, am Hineingehen etwa in die Rolle eines Tieres, eines Häschens, oder einer Märchengestalt, die Neigung zur Nachahmung der Erwachsenen, indem Mutti- oder Vati-Sein gespielt wird. Man sieht eine rührende Hilfsbereitschaft, die zur Hand gehen möchte, die gleichsam nach Aufgaben fragt, und zugleich eine große Anhänglichkeit, ein Am-Schürzenzipfel-Hängen. Man sieht daneben auch die Länge des Spannungsbogens im Durchhalten von Aufgaben und Belastungen.“³⁹⁾

Zur ersten Beurteilung und annähernden Erfassung der seelisch-geistigen Situation eines geistigbehinderten Kindes ist es eine Hilfe, wenn das Kind zunächst einmal mit einem nicht behinderten des ersten bis vierten Lebensjahres verglichen wird. Ein besseres Einfühlen und eine positive Einstellung dem Geistigbehinderten gegenüber kann durch diesen Vergleich ermöglicht werden. ⁴⁰⁾

39 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik S. 10.

40 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik S. 11.
Ders.: Grundfragen des Lernens und Lehrens bei geistig behinderten Kindern. A.a.O. S. 248 ff..
Zum sozialen Verhalten, zur Gemüts-erziehung, zur Sprachanbahnung, Leibes-erziehung, Arbeitserziehung und musischen Erziehung vgl. die Artikel in:
HbdBL. Bd. 6. Marburg an der Lahn 1966.

Schließlich kann, was aber zur Beantwortung der Frage nach Erziehbarkeit und Bildbarkeit Geistigbehinderter weniger beiträgt, negativ eingegrenzt werden: "Die seelisch-geistige Entwicklung dieser Kinder, die hier vom ersten bis etwa zwanzigsten Lebensjahr ins Auge gefaßt werden, ist - selbst bei angemessener Erziehung im Gegensatz zum nicht behinderten Kinde durch eine wesentliche Verlangsamung und relative Begrenztheit sowie durch Spontanitätsmangel und Retardierung der einzelnen psychischen und physischen Abläufe charakterisiert - bei oft annähernd normaler, allerdings durch gesundheitliche Labilität und Beeinträchtigung der Motorik gekennzeichnete körperlicher Entwicklung."⁴¹⁾

5. DIE NOTWENDIGE EIGENE ZIELSETZUNG DER SONDERSCHULE G - ASPEKTE IHRES SELBSTVERSTÄNDNISSES UND IHRER ORGANISATION

In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist geistigbehinderten Kindern das Schulrecht zugesprochen.⁴²⁾ Wir sehen zurück auf eine Entwicklung der Fürsorge und Bildung geistigbehinderter Menschen von einer anfänglich bloßen Gewahrung bis zu einer ihnen angemesseneren schulischen und sozialen Förderung, die durch viele Impulse vorangetrieben wurde. Die karita-

41 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik S. 1.
42 ZSP. Heft 5 1969. S. 201.

tive Tätigkeit der christlichen Kirchen hat an dieser Entwicklung erheblichen Anteil. ⁴³⁾

Während der nazistischen Herrschaft erlitt die Entwicklung und Förderung des Sonderschulgedankens in Deutschland einen so erheblichen Rückschlag, daß andere europäische und außereuropäische Länder bis heute oft bessere Beispiele realisierbarer Hilfsmaßnahmen für den behinderten Menschen liefern. Besonders die Niederlande und die Schweiz sahen schon relativ früh in der Erziehung und Ausbildung Geistigbehinderter eine gesellschaftliche Aufgabe. ⁴⁴⁾ In Holland wurde das geistigbehinderte Kind zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die allgemeine Schulpflicht einbezogen. Zwar wurde es zunächst mit Deblen unterrichtet, aber schon bald darauf entstanden eigene Klassen und schließlich gesonderte Schulen. ⁴⁵⁾

Für die Einrichtung der Sonderschule für Geistigbehinderte in Deutschland war die im Jahre 1958 erfolgte Gründung der "Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V." mitentscheidend.

43 Zur Geschichte der Hilfsschule:

J. FISCHER: a.a.O. S. 182f..

H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik S. 2-3.

N. MYSCHKE: Zum Ursprung des Hilfsschulgedankens In: ZHPäd. 1968. S. 326-333. Mit ausführlicher Bibliographie.

44 So erhielt H. HANSELMANN 1931 die erste Professur für Heilpädagogik an einer europäischen Universität (Zürich).

45 W.A. van LIEFLAND: Die Erziehung des imbezillen Kindes in der Schule für motorisch Bildbare in den Niederlanden. In: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. H.v. BRACKEN (Hg.) Frankfurt (Main) 1968 S. 203.

3.1. Zur Zielsetzung der Sonderschule G

Die Zielsetzung der Schule ist als "lebenspraktische Erziehung" umschreibbar. Dieser Terminus ist einmal Oberbegriff für die Gesamtausrichtung der Schule und zum anderen sonderpädagogisches Teilgebiet. H. BACH, der Idee und Gestalt der Schule in Zusammenarbeit mit der "Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V." entscheidend mitformte, formuliert die Aufgabenstellung der Schule so: "Das Vorliegen 'praktischer Bildbarkeit' besagt, daß über die Ansprechbarkeit, Empfänglichkeit und Wirkfähigkeit im praktischen Bereiche die Eröffnung eines innerlich erfüllten, tüchtigen und damit sinnvollen Lebens möglich ist." Deshalb sind alle Versuche, dieser Schule nur ein geborgtes Ansehen zu geben, abzuweisen. Das Konzept dieser Schule muß auf der praktischen Bildbarkeit als der offengebliebenen Möglichkeit fußen, "d.h. sie muß als eine Stätte durchgängig anschaulich-vollziehenden Lernens zugeschnitten sein. Das Erziehungs- und Bildungsziel dieser Schule ist von dem anderer Schulen weniger durch seinen Umfang als vielmehr durch seine Eigenart unterschieden."⁴⁶⁾

Auch für den geistigbehinderten Menschen wird damit das "Privileg des Lernenkönnen" in Anspruch genommen ⁴⁷⁾ und unter den Aspekt des Lebenspraktischen gestellt.

46 H. BACH: Idee und Gestalt der Sonderschule für geistig behinderte Kinder. In: HbdBl Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966, S. 12. Als einzelne Aufgabenbereiche sind zu nennen: 1. Sozialerziehung 2. Lebenspraktische Erziehung 3. Arbeitserziehung 4. Leibeserziehung 5. Sinnesschulung 6. Musische Erziehung 7. Spracherziehung 8. Verstandeserziehung 9. Gemütererziehung 10. Religiöse Erziehung.

47 T. WILHELM: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaft. Stuttgart 1967. S. 26.

3.2. Zum Selbstverständnis der Sonderschule G

Die Formel "lebenspraktische Erziehung" ist stark interpretationsbedürftig, weil unterschiedliche Inhalte und Ziele damit angesprochen sein können. Man kommt also nicht ohne Entscheidung darüber aus, welche Ziel- und Wertvorstellungen man der Erziehung geistigbehinderter Kinder voransetzen will. Wir knüpfen hier an das Verständnis von H. BACH an, der wie P. MOOR die Erziehung geistigbehinderter Kinder als Lebensertüchtigung zur Erlangung einer "Lebenserfülltheit" interpretiert. "Will Erziehung das Kind nicht zum bloßen Gegenstand, zum funktionierenden Teil eines Apparates abrichten, muß sie vor aller Lebensertüchtigung seine Lebenserfülltheit anstreben, sie muß mit dem Geben statt mit dem Erwarten beginnen".⁴⁸⁾ Demnach liegt die Aufgabe unserer Gesellschaft zunächst darin, dem Kinde die Erschließung seiner Welt in einer ihm angemessenen Weise zu ermöglichen und ihm die Erfahrung der Geborgenheit zu vermitteln. Erst unter dieser Voraussetzung erscheint es gerechtfertigt, gesellschaftsbezogene Forderungen an den behinderten Menschen zu stellen, seine Bereitschaft zur Mitarbeit zu fördern und seine Integrationsfähigkeit zu stärken. Diese Vorbedingung muß angesichts der erschreckend großen Gleichgültigkeit, der Vorurteile und der vielfach diskriminierenden Haltung gegenüber behinderten Menschen deutlich erhoben werden.

48 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik S. 23
(Andere vernachlässigen diesen Grundgedanken;
z.B. E. BERNART: a.a.O. S. 80.)
Vgl. auch den Bericht "Curriculumforschung und
Geistigbehindertenpädagogik" (Erziehung zur Mündigkeit). In: ZHPäd. 1972 S. 421-424.

müssen uns entschieden dagegeben wehren, wenn das Konzept dieser Schule von einem pervertierten Leistungsgedanken annektiert wird. Denn wenn die Erziehung zur Lebenstüchtigkeit ihre volle Wirksamkeit entfalten soll, dann "muß sie als Ermöglichung bereichernden Miteinanderlebens und sinnvollen Tätigseins angestrebt, nicht aber als bloße Bürde aufoktroziert werden."⁴⁹⁾ Es ist zwar realistischweise einzusehen, daß nicht auf jegliche Anforderung verzichtet werden kann. Doch wesentlich bleibt, wem diese zu erbringende Leistung dienen soll. Ist die Lebenserfülltheit des geistigbehinderten Menschen normierende Größe, so muß sich dieses Selbstverständnis gesellschaftlich auswirken, d.h. es muß an den Verhältnissen, in denen Geistigbehinderte heute in der Bundesrepublik Deutschland leben, belegbar sein. Jedenfalls darf es so nicht bleiben, wie KLEVINGHAUS mit Resignation feststellt: "Interessant sind sie (geistig Behinderte) der erwarteten Arbeitsleistung wegen. Ihre menschliche Führungsbedürftigkeit dagegen ist uninteressant!"⁵⁰⁾ Diese Tatsache bekommen insbesondere auch die Werkstätten für Behinderte zu verspüren, die einen ständigen Kampf führen mit Konkurrenz und Plansoll, um sich selbst unterhalten zu können, dabei aber vielfach ihre eigentliche sonderpädagogische Nacharbeit an den schulentlassenen Geistigbehinderten zurückstellen müssen. Geistigbehinderte gehören besonders zu jenen Gruppen, "die weiterhin nicht angenommen - mehr noch abgeschoben - und oft genug stigmatisiert sind. Wie anders kann man es sonst charakterisieren, daß

49 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik S. 27.

50 J. KLEVINGHAUS: ZSP Heft 3. 1964 S. 100.

Eltern gesunder Kinder sich weigern, ihren Sohn oder ihre Tochter in einen Kindergarten zu senden, der auch geistig oder körperlich behinderte Kinder aufnimmt? Was soll man sagen, wenn die Bewohner eines Dorfes auf jede Weise zu verhindern suchen, daß ein Heim für geistig behinderte Kinder gebaut wird?"⁵¹⁾

Eine vor Vereinsamung schützende Integration in unsere Gesellschaft ist für den geistig behinderten Menschen anzustreben. Freilich nicht mit der Absicht, den Behinderten zu einem unauffälligen "braven" Gesellschaftsglied zu machen. Dressur ist noch keine Erziehung, mechanisches Leisten noch keine sinnvolle Arbeit, die auf Befriedigung zielt. Die wirtschaftliche Brauchbarkeit eines behinderten Menschen kann und darf nicht Kriterium seiner Existenzberechtigung in unserer Gesellschaft sein.

3.3. Zum Problem der Kulturtechniken

Am Beispiel der sogenannten Kulturtechniken, worunter in der breiten Diskussion einschränkend Lesen, Schreiben und Rechnen verstanden wird, zeigt sich besonders deutlich, welche Gesichtspunkte die Auswahl der Unterrichtsinhalte steuern.

51 A. MÜLLER-SCHÜLL: Die Stigmatisierten der Gesellschaft. In: Evangelische Kommentare. Okt. 1971 Heft 10. S. 596-597.

Nach einem Bericht der Frankfurter Rundschau vom 12.6.1972, der sich auf eine Untersuchung von H. BRACKEN und W. COTANIDES (Marburg) stützt, sind in unserer Gesellschaft die Vorurteile gegenüber Geistigbehinderten immer noch so stark, daß von einer "unterschwelligten Bereitschaft zur Euthanasie" gesprochen werden muß.

Ohne die Bedeutung dieser Fertigkeiten zu verkennen und ohne die sich in der Diskussion stellenden Probleme zu simplifizieren,⁵²⁾ erscheint der Einwand von H. BACH gravierend, der kritisch Erfolg und Zeitaufwand beim Erlernen dieser Techniken abwägt: "Selbst aber wenn die entsprechenden Bemühungen nicht ganz so forciert betrieben werden,... erfordern sie doch - soll es zu wenigstens einigermaßen ansehbaren Erfolgen kommen - ein beträchtliches Maß an Zeit, das für eine wirklich sinnvolle pädagogische Arbeit angesichts der tatsächlich vorhandenen praktischen Bildbarkeit verloren geht. Durch die Beschäftigung mit dem Auch-möglichen wird die angemessene Bildungsarbeit deformiert und die Bemühungen um das Notwendige und Wichtige kommen oft in tragischer Weise zu kurz."⁵³⁾

Läßt sich die Wahl der Unterrichtsinhalte nämlich von der zwar verständlichen Erwartungshaltung unserer Gesellschaft oder der Eltern der Geistigbehinderten leiten, ihr Kind von dem Makel eines Analphabetismus zu bewahren (selbst wenn nur Scheinfertigkeiten und ein "Bildungsabglanz" erreicht werden), so beugt man sich lediglich dem Diktat eines diskriminierenden Vorurteils. Für das geistigbehinderte Kind selbst aber ist noch nichts gewonnen.

52 M. EGG ist der Ansicht, die Beschäftigung mit den Kulturtechniken sei eine Art von "Denkgymnastik". In: HbdBL. Bd. 1 Marburg a.d. Lahn 1962. S. 33.

53 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik S. 41.
A. LUSTIG dagegen will auf die Kulturtechniken nicht verzichten, weil es ihm um die "optimale Ermöglichung einer sozialen Eingliederung mit einem Maximum an Nützlichkeit und einem Minimum an Schwierigkeiten" geht.
A. LUSTIG: Die Oberstufe der Sonderschule für lebenspraktisch bildungsfähige Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenbildung. In: HbdBL. Bd. 1. Marburg a.d.L. 1962. S. 56.

Es zeigt sich illustrativ, wie notwendig die Sonderschule G ihr Selbstverständnis am Kriterium der Lebenserfülltheit des geistigbehinderten Kindes zu orientieren hat.

3.4. Zur Organisation der Sonderschule G

Sonderschulen für Geistigbehinderte werden in der Regel als Ganztags-Schulen durchgeführt. In Rheinland-Pfalz umfassen sie fünf Stufen: Vor-, Unter-, Mittel-, Ober- und Abschlusstufe (=Werkstufe). Der Unterricht erfolgt nicht in Jahrgangsklassen. Die Schüler werden nach dem Grade ihrer Behinderung und nach ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Behinderungsstufe der entsprechenden Klasse zugewiesen⁵⁴⁾. Auf Grund didaktischer Überlegungen wird ein fächerübergreifender Unterricht erteilt.

Ein intensiver ausgebauter Schulwesen wird zu einer weiteren Differenzierung des schulischen Angebotes für Geistigbehinderte führen.⁵⁵⁾

BENART empfiehlt unter dem Gesamtaspekt der "basalen Bildungsförderung" auch die Kulturtechniken zu betreiben. E. BENART: a.a.O. S. 105.

Vgl. zum pädagogischen Bildungsziel als Hinführung zu "Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit" H. MÜHL: a.a.O. S. 94-99.

54 GHS-Schulgesetz vom 9. Mai 1968.

Zum Kriterium der Bildbarkeit und zu den Einschulungsvoraussetzungen:

E. SCHOMBURG: a.a.O. S. 6

H. FISCHER: a.a.O. S. 186

Zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte. Empfehlung des Päd. Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe. In: HdbdL. Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966. S. 143-144.

55 H. WEGENER: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. A.a.O. H. BACH: Grundfragen des Lernens und Lehrens bei geistig behinderten Kindern a.a.O.

4. RELIGIONSUNTERRICHT FÜR GEISTIGBEHINDERTE

Wir werden die gestellte Aufgabe mit einem Begründungsmodell für den RU der Sonderschule G fortsetzen. Die hier vorangestellten Thesen würden in der Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Konzepten, die noch darzustellen sind, gefunden; sie enthalten jedoch darüberhinaus die unseres Erachtens entscheidende Fragestellung nach dem schultheoretischen Zusammenhang des RUs und reflektieren auf den Problemhorizont, der sich durch die neuere religionspädagogische Diskussion eröffnet hat. Das Gespräch um eine angemessene Grundlegung des RU in der Sonderschule G soll nicht zuletzt mit Hilfe der Erwägungen zum Religionsbegriff aus seiner provinzialistischen Isolation befreit werden.

Es wird zu zeigen sein, wie sich unsere Thesen im Verlauf der Darstellung Zug um Zug verifizieren, so daß sie zunächst in gebotener Kürze vorgetragen werden können.

4.1. Thesen zum RU in der Sonderschule G

4.1.1. Prämissen

Wir setzen voraus:

- 4.1.1.1. Ein geistigbehindertes Kind begegnet religiösen Phänomenen angesichts seiner anthropologischen Sonderstellung unter sehr erschwerten Bedingungen.
- 4.1.1.2. Ein geistigbehindertes Kind wird jedoch durch die Fähigkeit seiner praktischen Bildbarkeit v o r r a n g i g Konkretionen religiöser Phänomene erfassen und durch einen anschaulich-vollziehenden Lernprozeß in dem Maße seiner ihm offengebliebenen Möglichkeiten bewältigen.

- 4.1.1.3. Die Sonderschule für Geistigbehinderte ist genötigt, Konkretionen religiöser Phänomene zum Bestandteil ihrer curricularen Arbeit zu machen, wenn sie ihr eigenes Bildungsziel erreichen will ⁵⁶⁾.

Wer lediglich bestreitet, was im Kontext unserer anthropologischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Situation unter dem Stichwort Religion ansprechbar ist, verschleiert und verzerrt nach unserer Sicht unsere Lebenswirklichkeit, soweit sie uns immerhin zugänglich ist.

Die Sonderpädagogik beachtet darum auch zu Recht den Aspekt der religiösen Erziehung, obgleich sie auch keine für uns befriedigende Position bezieht. ⁵⁷⁾

Für den RU muß auch gelten, was angesichts der Lehrplanforschung für andere "Fächer" maßgeblich ist. Sein Lehrplan muß im Austausch zwischen Theorie und Praxis überprüft werden und kann schon darum nicht zeitlos gültig sein. ⁵⁸⁾ RU als integrierter Bestandteil schulischen Unterrichts verlangt neben der Rückkopplung an das Gesamtziel der Sonderschule G eine (wie sie unsere Studie nicht leisten kann) Auffächerung der einzelnen Lernziele.

⁵⁶ Vgl. Teil 3.1. und 3.2..

⁵⁷ Vgl. Teil 5. unserer Studie.

Dazu u.a.: T. LUCKMANN: Verfall, Fortbestand oder Verwandlung des Religiösen in der modernen Gesellschaft?

P.L. BERGER: Soziologische Betrachtungen über die Zukunft der Religion. Zum gegenwärtigen Stand der Säkularisationsdebatte. In: O. SCHATZ (Hg.) Hat die Religion Zukunft? Köln 1971.

⁵⁸ Dazu u.a. K.E. NIPKOW: Curriculum und RU. In: Zum RU morgen. I. W.G. ESSER (Hg.) München 1970. S. 254-280.

4.1.2. RU in der Sonderschule G ist Hilfe zur sozialen Integration des geistigbehinderten Menschen

4.1.2.1. Das Verhältnis des RU zu den anderen Erziehungsbereichen:

RU in der Sonderschule G gehört notwendig zu ihrem eigenen Bildungsauftrag.

RU in der Sonderschule G hat den selben schultheoretischen Bezug aller anderen Bereiche: den der lebenspraktischen Bildung. RU vermittelt darum nicht nur fachspezifische Inhalte, sondern ist immer zugleich auch Sprach-, Verstandeserziehung, musische Erziehung oder auch Anleitung zur Anständigkeit und Selbständigkeit.

4.1.2.2. Zielbestimmung des RUs bei geistigbehinderten Kindern:

RU in der Sonderschule G ist im Hinblick auf seinen schultheoretischen Gesamtbezug angemessen umschreibbar als Hilfe zur sozialen Integration des geistigbehinderten Menschen.

2.1. RU in der Sonderschule G fördert den Sozialisationsprozeß als Anpassung an und Freisetzung von soziokulturellen Verhaltensmustern. Er korrigiert und überwindet, oder festigt und schafft sie. 59)

59 Der Gedanke emanzipatorischen Unterrichts, der heute von Seiten der Religionspädagogik an die Hauptschule herangetragen wird, stößt dort auf weitaus größere Schwierigkeiten als in der Sonderschule G. Das Modell eines emanzipatorischen RUs läßt sich in der Hauptschule - soweit ich sehe - noch nicht deren Bildungszielen zu- oder einordnen. In der Hauptschule ist ein emanzipatorischer RU vorläufig noch mehr Anspruch und Aufforderung, das Gesamtbildungsziel neu zu überprüfen.
Vgl. dazu: G. OTTO/H. RAUSCHENBERGER: Mainzer Thesen zum RU in der Grundschule. In: Evangelische Kommentare. Juni 1970 Heft 6. S. 325-327.

- .2.2. Sofern RU auf Emanzipation des geistig-behinderten Menschen abzielt, trifft er deutlicher als anderswo auf die starke Erschwerung durch die anthropologische Sonderstellung der Adressaten.

Ein geistigbehindertes Kind wird nicht in die Lage versetzt werden können, die ihm nur unter sehr erschwerten Bedingungen vermittelten Wert- und Verhaltensnormen kritisch auf ihren berechtigten oder unberechtigten Anspruch zu überprüfen. Die aus einer möglichen Distanz zur gesellschaftlichen Rollenerwartung resultierende Isolation kann ein Geistigbehinderter nicht alleine überwinden, wenn er nicht durch den ständigen Umgang mit Erziehern und Lehrern Bezugspersonen findet, die ihn unterstützen.

Dennoch oder gerade darum ist der emanzipatorische Gedanke für den RU nicht aufgebbar, sondern muß durch die Stellvertretung offengehalten und durch Unterricht und Schulleben praktiziert werden. Damit setzt der Unterricht der Sonderschule G unter Umständen durchaus andere, dem geistigbehinderten Kind angemessenere Wert- und Verhaltensmaßstäbe und ist nicht nur oder vorrangig Anleitung zur bloßen Rezeption von (möglicherweise dem geistigbehinderten Kind unzumutbaren) Normen.

- .2.3. Soweit der Sozialisationsprozeß auf Emanzipation abzielt, ist das geistigbehinderte Kind verstärkt auf Vertretung angewiesen.

.2.4. RU in der Sonderschule G stabilisiert im Rückgriff auf geeignetes Traditionsmaterial die Entfaltungsfähigkeit und das Selbstwertbewußtsein des geistigbehinderten Kindes.

RU arbeitet damit bewußt gegen die vielfach zu beobachtende diskriminierende Haltung in unserer Gesellschaft. Dieses Teilziel intendiert die enge Verknüpfung mit Elternarbeit und gesellschaftsbezogener Aufklärung.

Der Emanzipationsprozeß ist zu fördern und abzustützen durch das Angebot von Traditionsmaterial, sofern dieses zur Stabilisierung des Selbstwertbewußtseins des Geistigbehinderten beitragen kann; d.h. sofern es auf Korrektur gesellschaftlicher Erwartungen aus ist, die den geistigbehinderten Menschen überfordern, diskriminieren und ihm seine Entfaltungsmöglichkeiten nehmen wollen.

.2.5. RU in der Sonderschule G verhilft dem Kind zur Entfaltung und Steuerung seiner durch die Behinderung besonders charakterisierten Emotionalität.

RU wird sich besonders bei Geistigbehinderten um die Entfaltung und notwendige Steuerung der überwiegend emotional gefärbten Lebensäußerungen bemühen, wobei nicht zu übersehen ist, daß gerade hier ein erster Zugang zum Kinde liegen kann. (RU wird also durchaus auch auf musische Medien zurückgreifen).

- .2.6. RU trägt zur Umwelteinführung und -orientierung bei, indem geistigbehinderten Kindern zugängliche religiös affizierte und im Zusammenhang mit Religion zu nennende Konkrektionen thematisiert und erschlossen werden.

Es ist notwendige Aufgabe des RUs, die Umwelt des Geistigbehinderten so zu eröffnen, daß man ihn an seine Umwelt heran und in sie einführt, und dem Kind Gelegenheit verschafft, sich mehr und mehr in ihr zurechtzufinden, d.h. ihm Wohnung, Straße, Geschäfte, öffentliche Einrichtungen aller Art (zu denen wir auch kirchliche Einrichtungen zählen) nicht versperrt, sondern nach und nach aufschließt. ⁶⁰⁾

Dabei ist besonders an die dem Kinde tatsächlich zugängliche Umwelt, an seine eigenen Verhaltensmuster, an seine eigenen (u.U. verfestigten) religiösen Vorstellungen, an seine individuellen Sozialisationsvorgänge zu denken. Gerade ~~sie~~ sind als allgemeines Arbeitsfeld des RUs immer mitzubedenken.

⁶⁰ Vgl. zur Umweltorientierung des Geistigbehinderten die Ausführungen bei H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik. A.a.O. S. 26.

4.1.3. Das spezielle Arbeitsfeld des RUs in der Sonderschule G

.3.1. Inhalt und Arbeitsfeld des RUs sind die den geistigbehinderten Kind zugänglichen, religiös affizierten und im Zusammenhang mit Religion zu nennenden Konkretionen, die zunächst der Lehrplanforschung der Sonderschulen angetragen werden müssen und folglich von Schule zu Schule andere Inhaltsschwerpunkte aufweisen werden.

.3.2. Da aber noch nicht auf curriculare Ergebnisse zurückgegriffen werden kann, folgen hier unter Vorbehalt ihrer Revisionsbedürftigkeit Hypothesen zum speziellen Arbeitsfeld des RUs in der Sonderschule G:

PU in der Sonderschule G wird schwerpunktmäßig Formen religiöser Vorstellungen von Praxis thematisieren, die auf beide Konfessionen zurückgehen; weil behauptet werden kann, daß das religiöse Vorstellungsgelände in der BRD wesentlich durch Bikonfessionalität geprägt und bestimmt ist.

Den Sachverhalt der Bikonfessionalität zu erfahren und seine Auswirkungen zu bewältigen lernen ist notwendig; weil behauptet werden kann, daß sich Unkenntnis darüber nachteilig - auch und gerade für ein geistigbehindertes Kind auswirken kann. 61)

61 C. OTTO: Das Ende des konfessionellen RUs? In: Zum RU morgen. I. A.a.O. S. 98.

- .3.3. Der Stoffplan des RU der Sonderschule G wird sich am säkularen Jahr orientieren, insofern sich der gesamte Unterricht danach ausrichtet. Ein etwa alternativ am Kirchenjahr orientierter RU würde mehr Verwirrung als Klarheit bei diesen Schülern schaffen; er würde auch weitaus am meisten ohne notwendige öffentliche Repräsentanz bleiben.
RU in der Sonderschule G kann darum nur mit dem säkularen Jahr tatsächlich praktizierte Lebensformen (Riten, Brauchtum und Institutionen) thematisieren und auf deren Ursprung zurückführen.⁶²⁾ Dazu sollten und können auch biblische Texte herangezogen werden.
- .3.4. Biblische Texte können jedoch nicht zentraler Inhalt des RUs bei Geistigbehinderten sein. Mit Bezug auf These 4.1.2.2.4. und hinsichtlich der Behinderung muß gefragt werden:
Ist der Weg über einen biblischen Text gangbar und dient er wirklich einer Erhellung der Lebenssituation des behinderten Kindes?
- .3.5. RU bei geistigbehinderten Kindern trägt zur Ordnung und Korrektur (meist) christlicher Vorstellungen bei. Das geschieht zunächst dadurch, daß Trivialvorstellungen abgebaut und dem Kind keine unbekannten angeboten werden. Nur diejenigen Vorstellungen sind im Interesse des Kindes auszuwählen und anzubieten, die dem Kind eine

62 Z.B.: Die wichtigsten Feste, Friedhofs- und Kirchenbesuch usw..

Dämonisierung seiner selbst und eine Schizophrenie seiner Umwelt ersparen.⁶³⁾

- .3.6. "Das Christliche" als ein heute das religiöse Vorstellungsgelände noch weithin prägender Faktor ist in Bezug auf seine quantitative "Repräsentanz"⁶⁴⁾ in der Sonderschule G abhängig von dem Ausmaß seiner Bedeutung und seines Gewichtes im Kontext unserer Gesellschaft. Das muß sich auch heute schon im Zeitaufwand und im Stoffplan des RU dieser Schule aufweisen lassen.

63 Eine sachgemäße Hinwendung zum geistigehinderten Kind und eine sachgerechte Unterrichtspraxis gelingt bestimmt dann nicht, wenn von "Widerständler" und "Bosheiten" in einer maßiv mythologischen und nebulösen Art gesprochen wird: "Wir haben nicht mit Fleisch und Blut, sondern mit bösen Geistern zu kämpfen. Der Kampf wider die Dämonen wird aber geführt mit der Liebe zu den Menschen."
In: Handreichungen für den Dienst an schwachbegabten Kindern im kirchlichen Unterricht. Hg. Katechetisches Amt der Ev. Kirche von Westfalen. Bielefeld 1958. S. 39.

64 Dazu G. OTTO: Zum Selbstverständnis einer christlichen Gemeinschaftsschule - oder: Die Frage nach der Repräsentanz des Christlichen in der Schule der Gegenwart (1967). In: Paedagogica. B. 4. Göttingen 1969. Evang. RU in einer säkularisierten Gesellschaft. Hg. H. GLOY. S. 246 - 256.

4.1.4. Zur Didaktik des RU in der Sonderschule G

- .4.1. Der RU in der Sonderschule G kann nur - wie jeder andere Unterricht in der Sonderschule G - mit einer (der) sonderpädagogischen Didaktik arbeiten. 64)
- .4.2. Inhaltsauswahl des Materials für den RU und Vermittlungszeitpunkt (phasenspezifische Differenzierung) sind nur mit Rücksicht auf lerntheoretische Erkenntnisse sachgemäß möglich, auf welchen eine Didaktik basiert. 65)

64 Darüber herrscht in den zu untersuchenden religionspädagogischen Konzepten weitestgehende Übereinstimmung; wenn auch oftmals eine zusätzliche Methodik für den RU gefordert wird.

Fünf Gesichtspunkte sind als erste Grobinformation für den Unterricht bei Geistigbehinderten zu nennen:

1. Die limitierte Aufnahmefähigkeit (dauernde quantitative und sachliche Eingengtheit des Lernfeldes) hinsichtlich des Konkreten und insbesondere des Lebenspraktischen
e r f o r d e r t
die besondere Beachtung der Einprägsamkeit (Stetigkeit, Übung, Wiederholung) und bei der Akzentuierung des Lernfeldes, vor allem eine Berücksichtigung der Gesichtspunkte der Entwicklungsgemäßheit und der Lebensnotwendigkeit.
2. Die sensumotorische Ansprechbarkeit (minimale Abstraktionsfähigkeit), d.h. anschaulich-vollziehendes Lernen als dauernd überwiegende Art des Lernens
e r f o r d e r t
die Berücksichtigung optimaler Anschaulichkeit und Konkretheit und grob- und feinmotorische Selbsttätigkeit.

3. Die spezielle Führungsbedürftigkeit (mangelnde selbständige Aufgabengliederung)
erfordert eine Gliederung des Lernprozesses in kleinste Schritte, wobei aber in erzieherischer Zurückhaltung und Geduld die Selbständigkeit bei der Lösung der minimalen Teilaufgaben zu gewährleisten ist.
4. Die unregelmäßige Lerndynamik (extreme Verlangsamung und zeitliche Begrenzung der Lernprozesse)
erfordert didaktisch eine Gemessenheit im Sinne einer Anpassung an das eigenständige Lerntempo und Durchhaltevermögen des geistigbehinderten Kindes. Die notwendigen Bemühungen um eine allmähliche Steigerung der Lerndynamik verlangen besondere Behutsamkeit.
5. Die permanente Anregungsbedürftigkeit (geringe Spontaneität)
erfordert eine positive Motivierung durch Akzentuiertheit, Eindringlichkeit und Lustbetontheit, durch Zuneigung und Aufgeschlossenheit gegenüber dem Kinde.

Unverzichtbar für alle didaktischen Maßnahmen ist eine Differenziertheit gemäß den unterschiedlichen Gegebenheiten bei den einzelnen Kindern.

Aus H. BACH: Grundfragen des Lernens und Lehrens bei geistig behinderten Kindern. A.a.O. S. 252 f..

Vgl. zur Didaktik bei Geistigbehinderten auch:

H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik. A.a.O. S. 42-45.

G. FEUSER: Erziehung und Unterricht geistig behinderter Kinder. ZHPäd. 1970. S. 181-211. Dort auch ausführliche Literaturhinweise.

- 65 H. BACH nennt die Leitthemen für die Arbeit in den einzelnen Erziehungsbereichen, zugeordnet der Unter-, Mittel- und Oberstufe. Dort könnten sehr wohl auch Themen des RUS ihren Ort haben. (Unterstufe: Im Zusammenhang mit dem Tageslauf, den Festen und dem Feiern. Mittelstufe: Im Zusammenhang mit Wochenlauf und Berufen. Oberstufe: Im Zusammenhang mit Stadt, Dorf, Post, Polizei, Feuerwehr, Jahreszeiten). In: Geistigbehindertenpädagogik. A.a.O. S. 36f..
Vgl. These 4.1.2.2.6.

- .4.3. Wenn biblische Texte im RU herangezogen werden, ist zuvor theologische Arbeit am Text zu leisten. Erst wenn die Texte theologisch erarbeitet und didaktisch aufbereitet sind, können sie diesen Kindern angeboten werden. 66)

Selbstverständlich versteht es sich, daß diese Arbeit nicht zum Gegenstand des Unterrichts selbst gemacht werden kann.

66 Exemplarisch für viele gleiche, evangelische und katholische Stimmen H. HALBFAS: Der Ort des RUs. 1968. In: Paedagogica. Bd. 4. A.a.O. S. 187 ff.. G. OTTO: Evangelischer RU als hermeneutische Aufgabe. In: ZThK 61. 1964. S. 236-249.

4.1.5. Organisation des RUs in der Sonderschule G

- .5.1. Der RU in der Sonderschule G kann nicht den Anspruch erheben, die beiden Kirchen und daneben die anderen Religionsgemeinschaften zu repräsentieren.
Konfessionelle Praxis und Lehre sind vielmehr Thema des RUs.
- .5.2. Der nur noch formal-juristisch begründbare konfessionelle Repräsentationsanspruch ist aufzugeben:
Sachzwänge nötigen die Sonderschule G, diesen Anspruch der Kirchen an den RU zurückzuweisen.
 - .2.1. RU in der Sonderschule G kann nicht mehr als Veranstaltung der Kirchen verstanden werden.
 - .2.2. Die didaktisch zwingend notwendige Struktur eines ganzheitlichen Unterrichts in der Sonderschule G widerspricht entschieden der Einführung eines isolierten Fachunterrichts.
 - .2.3. Eine dann obendrein nochmals erforderliche Klassifizierung der evangelischen und katholischen Schüler (und evt. Schüler anderer Religionsgemeinschaften) unter dem Gesichtspunkt der sehr unterschiedlichen Lern- und Gruppenfähigkeit eines Geistigbehinderten muß Schule und Schüler überfordern.
 - .2.4. In der Praxis mancher Schulen wird nachweislich RU für alle Schüler gemeinsam erteilt.

Das kann bedeuten:

In der Unterrichtspraxis der Sonderschule G sind die formal-juristisch gesicherten kirchlichen Erwartungen unerfüllbar.

In der Praxis ist bereits die sachliche Nötigung zur Erteilung bikonfessionellen RUs erkannt und befolgt.

Damit erfährt die heute noch maßgebliche Theorie konfessionell geprägten RUs berechnete Normenkritik und ist - mindestens für diese Schule - aufzugeben.

.5.3. Bikonfessioneller RU bedeutet keine Nivellierung konfessioneller Unterschiede:

Er verhilft den Schülern vielmehr zu gegenseitigem Verstehen in der Auseinandersetzung mit konfessionellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Bikonfessionell erteilter RU sichert die der Schule angemessene thematische Sachlichkeit.

.5.4. Um jedoch ihren bislang noch geltenden Verpflichtungen gegenüber den Religionsgemeinschaften nachzukommen, sollte die Sonderschule G neben dem bikonfessionellen RU den Religionsgemeinschaften für die Oberstufenschüler in Absprache mit den Erziehungsberechtigten zeitlich (und vielleicht auch räumlich) Gelegenheit geben, ihren kirchlichen Unterricht als Kommuniions- und Konfirmandenunterricht aufzunehmen. 67)

Dieser Vorschlag ist bewußt ein Kompromiss auf Zeit. Er soll zwischen Praxiszwängen, sachlichen Erkenntnissen und rechtlichen Verpflichtungen vermitteln.

67 Nicht für den RU in der Sonderschule G, sondern für den kirchlichen Unterricht erscheinen uns die von den Kirchen vorgeschlagenen Lehrpläne geeignet. Vgl. Kapitel 7.

4.1.6. Qualifikation und Aufgabe des Lehrers

- .6.1. Voraussetzung zur Erteilung des RU bei geistig-behinderten Kindern kann nur - ebenso wie für alle anderen einschlägigen Erziehungsbereiche - eine angemessene sonderpädagogische Qualifikation sein.
- .6.2. Weil RU bei geistigbehinderten Kindern heute im wesentlichen Formen religiöser Vorstellungen und Praxis beider Kirchen thematisieren wird, ist ein ausreichendes theologisches Fachwissen notwendig, das bikonfessionell fundiert sein muß.⁶⁸⁾

Organisatorisch läßt sich dieser Vorschlag auch verwirklichen, wie in einer Mainzer Sonderschule G beobachtet werden konnte. In dieser Schule übernahmen sonderpädagogisch ausgebildete Lehrer mit missio und vocatio den Kommuniions- bzw. Konfirmandenunterricht. Darüberhinaus übernahm die Schule sogar in eigener Regie - ohne wesentliche Mitarbeit der zuständigen Gemeindepfarrämter - die Erstkommunion und Konfirmation ihrer Oberstufenschüler. Diese freiwillige, zusätzliche Leistung wurde nicht zuletzt darum erbracht, weil geistigbehinderte Kinder mit ihren Eltern selbst in ausgesprochen kirchlichen Belangen von ihren zuständigen Gemeinden noch sehr oft im Stich gelassen werden.

Vgl. dazu K. MILLER: Der Seelsorger in seiner Aufgabe am geistig behinderten Kind und seinen Eltern. In: HbdRL. Bd. 5. Marburg a.d.L. 1965 S. 95.

- 68 Solange die Erarbeitung und Bestätigung dieser Qualifikation im wesentlichen durch die Kirchen geschieht, kann das in der üblichen Weise geschehen, sofern die Ausbildungsakzente neu gesetzt werden. Eine einseitig konfessionell orientierte Ausbildung bringt ohne Zweifel eher die Gefahr einer voreiligen, harmonisierenden Nivellierung beider Konfessionen mit sich. Darum kann auf eine umfassende Kenntnis - mindestens - beider Glaubensgemeinschaften nicht verzichtet werden.

- .6.3. Das Selbstverständnis des Lehrers ist mit seiner Qualifikation zu sonderpädagogischer Tätigkeit auch für die Erteilung des RUs ausreichend bestimmt. 69)
- .6.4. Das angestrebte Ziel des RUs bei Geistigbehinderten umschreibt auch im wesentlichen die Aufgaben des Religionslehrers:
 - .4.1. Der Lehrer übernimmt im Emanzipationsprozeß des Kindes dessen Vertretung:
Er überprüft für das Kind Wertvorstellungen und Verhaltensmuster auf ihre Relevanz für den auf Integration abzielenden Erziehungsprozeß.

Der Lehrer sollte sich dessen bewußt sein, daß religiöse Erziehung sehr lange im Dienste des Obrigkeitsstaates verschiedenster Schattierung gestanden hat. So finden wir heute noch viele normative Vorstellungen, die durch den PU unbesehen gestützt werden, statt daß sie erst auf ihren Sinn und ihre Berechtigung heute befragt würden. RU muß den Integrationsprozeß des geistigbehinderten Kindes als Anpassung und Freisetzung interpretieren. Ein immer nur und vorrangig auf Anpassung abzielender Unterricht degradiert sich zum Erfüllungsgehilfen autoritärer Machtinteressen. 70)

69 H. BACH: Geistigbehindertepädagogik. A.a.O. S. 62ff. nennt Kriterien sonderpädagogischer Haltung: "Erfülltheit, Zugewandtheit, Aufgeschlossenheit, Bestimmtheit, Verlässlichkeit, Zuversichtlichkeit, Zufriedenheit, Lebendigkeit."

.4.2. Er Überprüft die Auswahl der auf Integration abzielenden Unterrichtsinhalte.

.6.5. Der Lehrer beläßt damit das Kind nicht in seiner Unmündigkeit, sondern vertritt es und hält die Möglichkeit seines Mündigwerdens offen.

70 Vgl.³ dazu: G. OTTO: Schule-RU-Kirche. Göttingen 1968³ S. 204-210. (RU und politische Situation).
G. OTTO: Schule und Religion. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht. Hamburg 1972. S. 82-91.

T. WILHELM: Theorie der Schule, Stuttgart 1969.2. Auflage. (Zur Ökologie der Schule). S. 66ff.

5. ZUM PROBLEM RELIGIÖSER ERZIEHUNG GEISTIGBEHINDERTER

5.1. Kryptophilosophische und kryptotheologische Begründung des Bildungsanspruchs Geistigbehinderter

Einige sonderpädagogische Theorien kommen offensichtlich nicht ohne mehr oder weniger versteckte Anleihe bei einer philosophischen oder theologischen Anthropologie aus. Der Anspruch des geistigbehinderten Menschen auf Erziehung und Bildung wird oftmals von der personalen Würde des Menschen abgeleitet, die auch dem Geistigbehinderten zuerkannt werden muß.⁷¹⁾

Erst auf Grund seines Personseins hat der Mensch das Recht auf bestmögliche Entfaltung seiner Persönlichkeit.⁷²⁾

Wenn es jedoch nicht ausreicht, das Personsein jedes Menschen von seiner "Konzeption" an zu behaupten,

71 H. FISCHER beruft sich auf H.-E. HENGSTENBERG: HdHPäd. A.a.O. S. 184.

Dazu auch B. HEINEN: Die personale Würde des geistig Behinderten als Grundlage seiner Eingliederung. In: Vjschrh 1965. S. 169-175.

72 H. FISCHER: a.a.O. S. 185.

HENGSTENBERG entwirft eine Anthropologie des behinderten Kindes und Jugendlichen von der philosophischen Anthropologie her, die - anders als Medizin, Psychologie, Soziologie, Biologie und Theologie - nicht nur eine bestimmte Seite des Menschen betrachte, sondern deren Einzelaspekte und Ergebnisse "unter einem einheitlichen, ganzheitlichen und in diesem Sinne eigenartigen Gesichtspunkt" zusammenfaßt.

H.-E. HENGSTENBERG: Zur Anthropologie des geistig und körperlich behinderten Kindes und Jugendlichen. In: Hilfe für das behinderte Kind. Stuttgart 1966. S. 11ff.. Zu HENGSTENBERG vgl. H. MÜHL: a.a.O. S. 107ff.

wenn nach einem "letzten Motiv" dafür gefragt wird, warum wir dem Menschen Achtung und Ehrfurcht entgegenbringen, so kann mit einem theologischen Satz geantwortet werden: "Letzte Begründung für die absolute Bedeutung des Menschen ist seine Partnerschaft mit Gott."⁷³⁾

Gemeinsam ist diesen Deutungen, daß sie die Verwirklichung des Personseins als isolierten Akt am Individuum interpretieren und den sozialen oder kollektiven Aspekt der Persönlichkeitsentfaltung nicht in den Blick bekommen; darin ist eine ihrer Schwächen zu sehen.

H. MÜHL versucht auf anderem Wege, ohne Anleihe bei Philosophie und Theologie den Bildungsanspruch für Geistigbehinderte zu begründen: "Personsein und Menschenwürde können auch aus pädagogischen Überlegungen begründet werden. Personsein darf dabei nicht als Entfaltungskeim oder Gottesebenenbildlichkeit verstanden werden; diese Begründungen sagen den Pädagogen recht wenig."⁷⁴⁾ Mit BALLAUFF leitet er die Menschenwürde auf dem Weg über die Menschlichkeit ab und verzichtet darauf, das Menschsein als Personsein zu erklären: "Bezeichnet man ein Wesen als Menschen, warum soll man ihn noch Person nennen? Hat man die Menschenwürde aus dem Menschsein hergeleitet, was kann dann die Herleitung aus dem Personsein mehr besagen?"⁷⁵⁾ Diese Sätze enthalten - wenn es auch nicht deutlich

73 H. FISCHER: a.a.O. S. 185 Anmerkung 15

74 H. MÜHL: a.a.O. S. 110

75 H. MÜHL: a.a.O. S. 111. Vgl. auch H. BLEIDICK: Pädagogik der Behinderten. Berlin-Charlottenburg 1972. Kapitel: Außerpädagogische Ansätze zur Anthropologie des Behinderten (Der "Personwert" des Behinderten). S. 325 - 332.

ausgesprochen wird - eine interdisziplinäre Abgrenzung gegenüber Philosophie und Theologie und erheben zugleich eine legitime Forderung nach Eigenständigkeit der Sonderpädagogik. Um diesen Gedanken noch stärker hervorzuheben kann abschließend daran erinnert werden, was H. ROTH grundsätzlich zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Anthropologie und Theologie ausführt: "Die Pädagogik als Wissenschaft kann grundsätzlich nicht auf die Wendung verzichten, die alle Wissenschaften vollzogen haben, seit sie sich von der Theologie getrennt und verselbständigt haben. Die theologische Voraussetzung, daß das Unverfügbare im Menschen in der Offenbarung ausgesprochen worden sei, ist wissenschaftlich gesehen, nicht vorgegeben, sondern zur Erforschung aufgegeben. Die Freigabe des Menschen an die Welt ist auch in bezug auf die Frage nach den Möglichkeiten der Erziehung nicht mehr rückgängig zu machen."⁷⁶⁾

5.2. Zum Postulat religiöser Erziehung Geistigbehinderter - Beispiele aus der sonderpädagogischen Literatur

Freilich muß sich nun aber doch, so mahnt H. ROTH, eine pädagogische Anthropologie (und das gilt dann u.E. sinngemäß für eine sonderpädagogische) auch der grundsätzlichen Kritik, die von einer theologischen Anthropologie an der Erziehung geübt wird, stellen. Sie muß - schon angesichts der Ohnmacht der Erziehung über Jahrtausende hinweg - die Kritik der Theologie

⁷⁶ H. ROTH: a.a.O. S. 48.

an der Selbstüberschätzung des Menschen auf ihre Weise perzipieren und nachvollziehen. "Die Pädagogik muß sich ansprechen lassen von den Warnungen aus der theologischen Sicht des Menschen, weil sich in ihr eine jahrtausendealte Erfahrung über den Menschen ausspricht, die zu unterschlagen auch für einen Ungläubigen oder Gleichgültigen leichtsinnig und gefährlich wäre."⁷⁷⁾

Ob und wie weit sich die sonderpädagogische Arbeit von jener Erfahrung hat ansprechen lassen, welchen Stellenwert sie diesem, meist als "religiöse Erziehung" umschriebenen Bereich einräumt, soll an einigen profilierenden Beispielen gezeigt werden. Dabei finden sich in diesen Beiträgen zunächst noch keine Antworten auf die spezielle Frage, wie RU als Erziehungsbereich der Sonderschule G zur Sprache kommen soll und welche Inhalte ihm beizugeben sind. Darauf werden andere Konzepte eine Antwort zu geben versuchen. Hier handelt es sich zunächst um den allgemeinen Aspekt, der sich unter dem nicht eindeutigen Stichwort der "religiösen Erziehung" ansprechen läßt; dahinter verbirgt sich ein ganzes Spektrum oftmals miteinander konkurrierender Vorstellungen und Inhaltsbestimmungen, die abhängig erscheinen von den jeweils eigenen Lebens- und Arbeitsbereichen der Autoren und von ihnen mit heilpädagogischem, psychologischem, medizinisch-therapeutischem, kirchlich-konfessionellem oder auch philosophischem Vorzeichen versehen werden können.⁷⁸⁾

⁷⁷ H. ROTH: a.a.O. S. 47f.

⁷⁸ Zur "Religiösen Bildung" vgl. auch T. WILHELM: a.a.O. 2. Aufl. S. 316ff.

Zur Möglichkeit und Erziehung Schwachsinniger in christlicher Sicht vgl. H. MÜHL: a.a.O. S. 48.

Wir begegnen nicht zuletzt einer kaum verständlichen Scheu davor, überhaupt etwas zur Notwendigkeit oder Ablehnung religiöser Erziehung zu sagen. Man hilft sich damit, daß man sich einer weltanschaulichen Neutralität verschreibt, die unsere Umwelt hinsichtlich ihrer soziokulturellen Struktur nicht ausreichend befragt. Oder man sieht religiöse Erziehung abhängig von der Fähigkeit, auf intellektuellem Wege zu einer bestimmten, qualitativ exponierten Art von Gotteserkenntnis zu gelangen und begnügt sich mit der Feststellung, daß dieser Weg den meisten Geistigbehinderten versperrt ist.

5.2.1. H. HANSELMANN ist aufgrund seiner Arbeit Fragen begegnet, die mit dem Wesen und der Bestimmung des Menschseins innerlich zusammenhängen, deren Abklärung in weltanschauliche und religiöse Probleme hineinführt, denen aber "auszuweichen im Ernstfall und auf die Dauer weder dem Heilpädagogen noch dem Psychotherapeuten möglich ist." ⁷⁹⁾ Zu diesen Fragen zählen etwa die von den Eltern häufig gestellten Probleme, welchen Sinn das Leiden und welchen Sinn das Leben hat.

HANSELMANN versucht jedoch nicht, von seinem Verständnis her eine Antwort zu finden oder anzudeuten, sondern weist die Beantwortung den einzelnen Weltanschauungen zu. Er bemüht sich um eine weitgehende weltanschauliche Neutralität und nimmt zu religiösen Problemen nur insoweit Stellung, als er auf die Dringlichkeit ihrer Lösungen hinweist. Wie die Sonderpädagogik im Erziehungsprozeß auf diese Probleme einzugehen hat, bleibt offen.

79 H. HANSELMANN: a.a.O. S. 535f.

5.2.2. P. MOOR versteht unter religiöser Erziehung eine "Verbindung von Verkündigung und Erziehung".⁸⁰⁾ Mit M. BUBER sieht er das Wesen der Religiosität darin, "der geglaubten unbedingten Wesenheit zugewandt zu leben."⁸¹⁾ Geistigbehinderte Kinder bleiben jedoch in den Anfängen, in der naiven Zugewandtheit zum Religiösen stecken. Eine Entwicklung ist nicht zu beobachten.⁸²⁾ Musische Erziehung gleicht formal der religiösen Erziehung. Inhaltlich ist sie zwar etwas andere, beide gehören jedoch zur Pflege des Gemüts.⁸³⁾ Inhaltliche Erfüllung unseres Lebens ist nur möglich "durch eine Pflege des Gemüts, die schon im Spiel des kleinen Kindes ihre Ursprünge erkennt, in den Freizeitbeschäftigungen die Möglichkeiten wahrt und in Kunst und Wissenschaft, Heimat und Religion die Verwurzelung des Herzens nicht verliert."⁸⁴⁾ Der vollkommene Glaube ist nicht nur religiöse Ergriffenheit, inneres Berührt- und Verwandeltsein durch das Hören der Botschaft, sondern er ist zugleich Freude und Staunen, so wie jede Freude und jedes Staunen zugleich Gläubigkeit und Frömmigkeit ist. Diese Möglichkeit dem Kinde zu eröffnen, ist auch Aufgabe des Erziehers. MOOR versucht, die Gemütsbewegungen zu beschreiben, die "religiöse Verkündigung" im Menschen hervorrufen kann. Geistigbehinderte, etwa ein mongoloides Kind⁸⁵⁾, wird bei einer religiösen Feier nicht zunächst die Sinnfrage stellen, sondern in erster Linie durch einfache Neugier und durch Freude zur Nachahmung anfangen

80 P. MOOR: Heilpädagogik. Bern/Stuttgart 1965. S. 14.

81 M. BUBER: zitiert nach P. MOOR, a.a.O. S. 168.

82 Ebd. Vgl. dazu den Fallbericht über Martin, einen geistigbehinderten Jungen, der seinem Kanarienvogel predigte.

83 P. MOOR: a.a.O. S. 366.

84 P. MOOR: a.a.O. S. 399.

85 P. MOOR: a.a.O. S. 168. Vgl. die Kritik zum Fallbericht

religiösen Verhaltens äußern.

Es bedeutet noch keinen Mangel an Religiosität, wenn ein geistigbehindertes Kind abstrakte Begriffe durch-einanderwirft oder nicht versteht. Wie Wissenschaft und Kunst⁸⁶⁾ "erfülltes Staunen" und "ästhetisches Erleben" zu wecken vermag, so kann Religion inneres Ergriffensein, innere "Berührt- und Verwandeltheit" bewirken.

Zunächst soll wohl dabei noch an keine bestimmte Reli-gion gedacht sein, sondern an die Grundfunktion des Religiösen schlechthin, die nach MOOR als Gemütsbewe-gung und Gefühlsempfindung zu bestimmten ist. Nicht dort hat nämlich religiöses Leben seinen Ort, wo es um intellektuelles Verstehen von abstrakten Begriffen und um die Einsicht in Sinnzusammenhänge geht, sondern vielmehr dort, wo "Staunen" und "Ergriffenheit" durch die Begegnung mit dem Religiösen geweckt wird.

MOOR ist wohl darin recht zu geben, daß die Fähigkeit zu intellektueller Einsicht in Sinnzusammenhänge und die Fähigkeit zu gedächtnismäßiger Speicherung von abstrakt-religiösen Begriffen nicht Voraussetzung ist, überhaupt religiös affizierten Sachverhalten zu be-gegen oder sie aufzunehmen. Hier könnte sicherlich gefragt werden, ob sich nicht die christliche Religion in Kultus und Lehre in einen Verbalismus und Intellek-tualismus verloren hat, so daß nun eben gerade damit Barrieren und Leistungsnormen errichtet sind, die ver-hindern, daß der zentrale Inhalt der christlichen Bot-schaft auch Geistigbehinderten zugänglich ist. Die Ig-noranz, mit der oft naiv anmutende Äußerungen Geistig-behinderter belächelt werden, scheint darauf hinzudeuten.

86 P. MOOR: a.a.O. S. 398 (vgl. die Interpretation des Goethezitats: "Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, der hat auch Religion.").

Freilich ist es aber andererseits nicht ausreichend, Religion nur auf ihren Gemütswert oder ihre Ästhetik zu reduzieren. Die einengende Verquickung und der synonyme Gebrauch der Begriffe Religion und Gemüt ist eine für uns jedenfalls nicht akzeptable Verkürzung des Phänomens Religion. Religion als Bildungswert im Dienst von Gemüt und Gefühl, vereinigt mit Kunst und Wissenschaft durch das Prinzip der Innerlichkeit entstammt einem Bildungsideal, dem wir uns heute nicht anschließen können, weil uns dazu die gesellschaftspolitischen Voraussetzungen fehlen.⁸⁷⁾

5.2.3. H. ASPERGER rekonstruiert in der Einleitung seiner Heilpädagogik die "Quellflüsse" der Heilpädagogik und ihre Bedeutung. Zu den Wurzeln zählt er die Psychiatrie, die Kinderheilkunde, die Psychologie, die Sozialwissenschaft und die Pädagogik. Den Beitrag der Theologie oder der diakonischen Arbeit erwähnt er nicht. Den Aspekt der religiösen Erziehung klammert er ganz aus.⁸⁸⁾ Aus welchen Gründen er so verfährt, kann nicht gesagt werden, weil er auch darüber keine Erklärung abgibt. Wir müssen diese Darstellung jedenfalls als einen Beitrag zur Kenntnis nehmen, der einen Bereich sonderpädagogischer Arbeit übergeht.

87 P. MOOR: a.a.O. S. 399.

Vgl. die kurze Darstellung und Analyse religiöser Bildung bei T. WILHELM: a.a.O. S. 316-319. 2. Aufl. Besonders S. 317: "Bildung war im Verständnis des 19. Jahrhunderts ebensosehr eine Sache des Gemüts und Gefühls wie des Wissens. Von der Religion hat Schleiermacher das gleiche gesagt."

88 H. ASPERGER: Heilpädagogik. Wien 1952. S. 1-4.

5.2.4. M. EGG legt die religiöse Erziehung des geistigbehinderten Kindes der Gemeinde Jesu zunächst besonders "ans Herz", meint dann aber angesichts des Problems: "Es ist schwer darüber Rechenschaft zu geben, wie weit unsere Kinder den Sinn des Religionsunterrichts erfaßt haben. Es läßt sich darüber streiten, inwieweit irgendein Kind - ob gesund oder behindert - etwas so Abstraktes wie die Gottheit begreifen kann."⁸⁹⁾

Es ist richtig, daß wir sehr wenig über die Gottesvorstellungen geistigbehinderter Kinder wissen; ihr Abstraktionsvermögen zu bezweifeln, liegt aber kein Grund vor (2.1.4.). Als Voraussetzung eines religiösen Lebens einen angemessenen abstrakten Gottesbegriff zu postulieren heißt, mit einem Religionsbegriff zu arbeiten, der Religiosität als kognitiven Vorgang interpretiert oder zumindest auf intellektueller Ebene seinen Schwerpunkt sieht. Hier finden wir die gegenteilige Vorstellung zu P. MONR, die uns aber auch unausgeglichen erscheint.

5.2.5. Deutlicher bestimmt O. SPECK den Stellenwert religiöser Erziehung. Er sieht diesen Bereich als "Orientierungseinheit" zur Gewinnung der Lebensorientierung. Neben dem Personenkreis aus Kirche und religiösem Leben steht der Kreis der täglichen Umgebung, der Wohn- und Lebensgemeinschaften. Religiöse Erziehung wird als "pädagogische Teilaufgabe" neben anderen verstanden. Ihr wesentlicher Funktionswert besteht

⁸⁹ M. EGG: Andere Kinder - andere Erziehung. Zürich 1965. S. 178f..

im Beitrag zur Förderung der "lebentragenden Gestimmtheit." Freude und Lebenszutrauen sind nach SPECK dynamische Bedingungen des Tätigseins, oder auch lebentragende Gestimmtheiten. Sie kommen in allen pädagogischen Teilaufgaben zur Geltung, können aber besonders durch die musisch-rhythmische Erziehung, durch die Gemüts- und durch die religiöse Erziehung angeregt werden.⁹⁰⁾

Wir stimmen SPECK darin zu, daß religiöse Erziehung durchaus eine pädagogische Teilaufgabe darstellt; deren Funktionswert sich allerdings nicht in der Förderung einer lebentragenden Gestimmtheit erschöpft. Der Aspekt einer "lebentragenden Gestimmtheit" oder wie wir sagen wollen der Gesichtspunkt der emotionalen Stabilisierung kann nur wiederum als Teilziel dieses Bereiches verstanden werden, wenn er annähernd ausreichend beschrieben werden soll.

- 5.2.6. R. KAUSEN, der die Heilpädagogik von MEINERTZ unter medizinischem Gesichtspunkt überarbeitet, nimmt eine interdisziplinäre Abgrenzung gegenüber Psychologie, Soziologie, Fürsorge, Rechtswissenschaft und Seelsorge vor. Der Arbeit der Seelsorge räumt er einen eigenen Ort ein, der nicht durch heilpädagogische und tiefenpsychologische Erkenntnisse abgedeckt ist. Zwar gehen Erziehung und Seelsorge aus dem gleichen Boden hervor und münden in das gleiche Ziel ein, zwar hatte es auf dem Gebiet der Seelsorge zeitweise den Anschein, als könnten sonderpädagogische und tiefenpsychologische Erkenntnisse zum Versuch der Verwässerung seelsorgerlicher Grundprinzipien führen, heute aber ist man sich darüber einig, daß es notwendig

90 O. SPECK: a.a.O. S.87.

ist, "die Grenzen der verschiedenen Zuständigkeiten abzustecken." Heilerzieher und Seelsorger sind eng "aufeinander angewiesen und müssen engstens zusammenarbeiten." Dabei muß man sich immer wieder klarmachen, daß sich medizinische, pädagogische, psychologische und theologische Begriffe zwar berühren und überschneiden, aber nicht decken.⁹¹⁾

Die Feststellung, daß jede Disziplin ihren eigenen Beitrag im Interesse des Geistigbehinderten zu leisten im Stande ist, zielt auf ihre besser koordinierte Zusammenarbeit ab und räumt Kompetenzschwierigkeiten aus. Daß über die Aufgabe der Seelsorge im Bereich der religiösen Erziehung nichts inhaltlich gesagt wird, kann nur als Aufforderung an die Seelsorge verstanden werden, ihre Aufgabe zu bestimmen.

5.2.7. Im Blick auf die religiöse Erziehung fordert K. JOSEF: "Auch das Erhabendste der menschlichen Existenz darf unseren geistigbehinderten Kindern nicht vorenthalten bleiben. Religiöse Unterweisung bei geistigbehinderten Kindern wird sich sicher von den theologischen Grundkonzeptionen entfernen und ihre Akzente außerhalb theologischer Religions- oder sogar Konfessionsinterpretationen der heutigen Zeit setzen müssen." JOSEF interpretiert das "Erhabendste menschlicher Existenz", indem er auf die etymologische Bedeutung des Begriffs "religio" zurückgreift: "Religio heißt Bindung, und Bindung gibt Halt, Sicherheit, Geborgenheit."⁹²⁾

91 R. KAUSEN/ F. MEINERTZ: Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1968. 2. neubearbeitete und erweiterte Aufl. S. 30f.

92 K. JOSEF : a.a.O. S. 135.

Vgl. auch K. JOSEF/K. JOSEF: Früherziehung bei geistig behinderten und entwicklungsverzögerten Kindern. Berlin-Charlottenburg 1971. S. 109ff.,

Als "religiös relevante Essenz" sind drei Gesichtspunkte zu nennen, um die sich religiöse Erziehung bemühen muß:

- a) Bindungsfähigkeit an Gott und höhere Werte (die das geistigbehinderte Kind nur im Konkreten erfährt);
- b) Gewissensbildung (sie ist "unerlässlich für die Weiterentwicklung unseres Gewissens, das sich dann im Zuge der Verselbständigung der Persönlichkeit an die höchstmögliche Instanz bindet, nämlich an Gott");
- c) Gewöhnung und Vorleben (wodurch sich erst ein religiös-sittliches Leben entfalten und festigen kann).

Religiöse Erziehung wird dabei allerdings - wie JOSEF hervorhebt - "bewußt als psychologisches Mittel eingesetzt, allerdings zum Zwecke religiöser Erziehung." Diese Gesichtspunkte sollten beachtet werden, selbst auf die Gefahr hin, daß man ihnen eine "zu starke Profanisierung religiöser Gehalte" unterstellen könnte.⁹³⁾

Die Gesichtspunkte, durch Gewöhnung und Vorleben die Bindungsfähigkeit an Gott und die Gewissensbildung zu fördern, stellen sicherlich keine starke Profanisierung religiöser Gehalte dar; diese Annahme bleibt unverstündlich. Profanisierung hieße doch wohl eher eine Verwässerung religiöser Wurzeln, die doch aber gerade durch JOSEFs etymologischen Exkurs herausgearbeitet wurden. Erst die Funktionsbestimmung religiöser Erziehung als "psychologisches Mittel" degradiert religiöse Erziehung zum Gehilfen der Psychologie. Dieser Eindruck kann auch nicht durch jenen Hinweis

93 K. JOSEF: a.a.O. S. 135f..

verwischt werden, daß religiöse Erziehung zwar als psychologisches Mittel eingesetzt werde "allerdings zum Zwecke religiöser Erziehung." Diese Formulierung ist unklar.

Unbeantwortet bleibt auch die Frage, wie sich "religiöse Unterweisung" bei geistigbehinderten Kindern von den "theologischen Grundkonzeptionen entfernen" und ihre Akzente "außerhalb theologischer Religions- oder Konfessionsinterpretationen" der heutigen Zeit setzen kann. Soll religiöse Erziehung bei geistigbehinderten Kindern so etwas wie einen Extrakt allgemeiner Religiosität zum Inhalt haben? Dieser Inhalt müßte nach JOSEF außerhalb theologischer Grundkonzeptionen angesiedelt werden können. Aber wo? Religiöse Erziehung bei geistigbehinderten Kindern kann es doch nur mit tatsächlich vorhandenen religiösen Phänomenen zu tun haben und darum immer auch mit theologischen Religions- und Konfessionsinterpretationen unserer Zeit, will sie nicht von einer theoretischen Fiktion ausgehen.

Die vermeintliche Abkehr JOSEFs von theologischen Grundkonzeptionen und die von ihm angebotene "religiös relevante Essenz" erinnert sehr stark an einen theologischen Entwurf der Vergangenheit. JOSEFs "religiös-sittliche Erziehung" ist offenbar nicht mehr als ein modifiziertes Abbild jenes Konzeptes, das vor etwa sechs Jahrzehnten KAHNICH und TÖGEL vorlegten.⁹⁴ Während das Konzept KAHNICH-TÖGELS heute - will man es kurz sagen - als Pädagogisierung und Moralisierung des Evangeliums erkannt ist⁹⁵, bemüht sich JOSEF hier um eine Pädagogisierung und Psychologisierung. Is

94 Vgl. G. OTTO: Schule-Bücherei-Kirche, l.a.C. S. 16ff.

95 A. OTTO: ebd.

bleibt darüberhinaus ungewiß, welche Inhalte an die Paradiem religiös-sittlichen Erziehung heranziehen will, wenn ihm einerseits theologische Interpretationen versagt sind, aber andererseits die "frohe Botschaft vom Heil"⁹⁶ (die christliche) von den Kindern erschützt werden soll.

Vielleicht schließlich gerade die Zielvorstellung der - mißverständlich - als religiös-sittlich bezeichneten Erziehung, daß der Autor sehr wohl auf einen theologischen Entwurf unserer Zeit hätte rekurren können. Um die Kinder die frohe Botschaft der Erlösung erschöpfen zu lassen, gibt ZIEGLER den Rat: "Das eigene Leid, soweit es erkannt wird, und die eigenen Sorgen können durchaus Anknüpfungspunkte sein! Durch Gebet, Lied und Betrachtung kann das Kind "entlastet und fröhlich" werden. Hat es diese Erfahrung gemacht, so schließt auch das geistlichbehinderte Kind nicht bei eigenen Leiden ab. Es kann "von Kerk, Krankheit, Tod der Eltern Trost und Beglückung erfahren können."⁹⁷ Wenn wir recht sehen, so sind die Existenzialien für die (physisch) unmöglichkeit und die Bewältigung schwieriger Lebenssituationen ein didaktischer Ausgangspunkt. Aber gerade mit diesen Grundgedanken beschäftigt sich heute auch theologische Entwürfe, auf die man hätte eingehen können.

5.2.8. E. ZIEGLER führt unter zwei richtungen didaktischen Bereichen, deren Inhalte zur Selbstentfaltung und

96 K. ZIEGLER: S. 11. 12. 37.

97 Ebd.

Die Befriedigung des geistlich-behinderten Kindes be-
tragen sollen, auch den religiösen als mit dem sozi-
alen korrespondierend: "Die soziale Eingliederung wird
geübt und ist überall dort am rechten Platz, wo
Kinder miteinander leben, wo sie mit ihren Erziehern
Kontakt haben, also in Altersheim und Schule gleicher-
maßen.

Ebenso ist es unmöglich, die religiös-sittliche Erzie-
hung einigen Unterrichtsstunden zuzuordnen. Hier ist
der ganze Mensch zu jeder Zeit angesprochen. Die
religiös-sittliche Erziehung ist die breite Grundlage
und schließlich auch das umfassende Ziel aller Heil-
pädagogik."⁹⁸

Auch BERGMERT verwendet den Begriff der religiös-sitt-
lichen Erziehung oder Bildung, den er aber inhaltlich
nicht näher bestimmt. Er fasst religiöse Erziehung
in der Verklammerung mit der sittlichen als vorsehungs-
gebundene Selbstbestimmung der Heilpädagogik (vgl. S. 1.),
zugleich ist eine sozial-ethisch-religiöse Bildung
Auftrag der Sonderschule G.⁹⁹ Diese "sozial-kundliche
und ethisch-religiöse Bildung", die erst in den
späteren Lebensabschnitten eine gewisse Bedeutung
erlangen soll, kann nur inhaltlich in die Forderung der
nur "volkstümlichen Bildung" geraten - im Gegensatz
zur wissenschaftlichen. Wie der Unterschied zwischen

98 E. BERGMERT: a.a.O. S. 67.

99 ebd.: "Auch der geistlich-behinderte ist zu erziehen.
Er gilt als gebildet, wer befähigt ist, die Ein-
richtungen der Zivilisation recht zu gebrauchen,
als zugeglichener und charakterlich angepasster
Mensch in der Gesellschaft zu leben und die
den Forderungen, die in religiöser, sittlicher,
sozialer und geistig-seelischer Hinsicht gestellt
werden, zu entsprechen."

100 E. BERGMERT: a.a.O. S. 67.

volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung aufgehoben ist, ebenso gibt es auch keinen Unterschied "zwischen einer 'nur lebenspraktischen' und einer 'geistigen Bildung'." ¹⁰¹

So richtig die Feststellung ist, daß lebenspraktische und geistige Bildung nicht voneinander zu trennen sind, so sicher bringt aber der Begriff der religiös-sittlichen Erziehung die Idee der volkstümlichen Bildung ins Spiel.¹⁰²⁾ Auf sie treffen wir in dem Konzept von K. JOSEF, ihr begegnen wir bei P. MOOR als Bestimmung eines erfüllten Lebens durch die Pflege des Gemütes, der Kunst und Wissenschaft - im Herzen verbunden und verwurzelt mit Heimat und Religion¹⁰³⁾; und sie finden wir bei E. BERNART mit dem Leitgedanken einer religiös-sittlichen Erziehung angesprochen, obwohl er diesen Gedanken nicht aufkommen lassen möchte. BERNART hat erkannt, daß mit dem Begriff "volkstümliche Bildung" im 19. Jahrhundert eine anders strukturierte geistige Haltung als die wissenschaftliche gemeint war, daß an eine Bildung für die 'Zeit des kleinen Mannes' gedacht wurde, die heute nicht mehr "aktuell" ¹⁰⁴⁾ sein kann. Denn Auftrag der Schule ist es, Erfahrungen zu vermitteln, die geistigen Funktionen zu trainieren, die gebraucht werden, wenn wir lernen. Unterricht ist als eine ganz spezifische Hilfe bei der Bewältigung der Forderungen aufzufassen, die heute an den Schüler und ständig an uns

101 E. BERNART: a.a.O. S. 94f..

102 Vgl. dazu T. WILHELM: a.a.O. S. 131-145.2. Aufl.

103 P. MOOR: a.a.O. S. 399.

104 E. BERNART: a.a.O. S. 91.

alle gestellt werden.¹⁰⁵⁾ BERNART will also auch Geistigbehinderte dazu anleiten, deutlich wahrzunehmen, Erfahrungen zu sammeln, Probleme bewußt zu erkennen, nach ihren Lösungen zu suchen, zu probieren und Entdeckungen zu machen. "Unterricht kann also auch als eine ununterbrochene Hilfe verstanden werden, die wir Geistigbehinderten anbieten, die größtmögliche Klarheit des Bewußtseins zu finden und zu erhalten. Dabei sind die Funktionen des Beobachtens, des Vergleichens, des Unterscheidens, des Gliederns und Zusammensetzens, der Strukturierung und der Strukturveränderung usw. von besonderer Bedeutung."¹⁰⁶ In a l l e n Unterrichtsfächern - soweit Unterricht bei geistigbehinderten Kindern aufzufächern ist - müssen die "Grundfunktionen des geistigen Lebens" trainiert werden; Unterricht ist zu verstehen als "geistige Entwicklungshilfe".¹⁰⁷

Die religiös-sittliche Erziehung als eine Art Ersatz für den RU - vergleichsweise anderer Schulen - dient nun aber Überraschenderweise nicht dazu, die Grundfunktionen des geistigen Lebens zu trainieren, Problembewußtsein zu wecken, Lösungsverhalten zu fördern, sondern sie wird "als die breite Grundlage" und als umfassendes Ziel des Unterrichts angesprochen.¹⁰⁸⁾

¹⁰⁵ S. BERNART: a.a.O. . 92ff.

¹⁰⁶ ebd. S. 93f.

¹⁰⁷ ebd. S. 95.

¹⁰⁸ ebd. S. 80.

Demit schleicht sich in FERNWARTs Konzept in Form einer religiös-sittlichen Erziehung der Gedanke der volkstümlichen Bildung ein. Denn für diesen religiös-sittlichen Bereich gilt offenbar nicht mehr das Lernziel, die Grundfunktionen des geistigen Lebens zu trainieren: er ist ja selber umfassendes Ziel des Unterrichts. Der Inhalt religiöser Erziehung kann offensichtlich nicht didaktisch so aufbereitet und vermittelt werden, daß er zur Habilitation des geistigbehinderten Kindes beiträgt. Religiös-ethische Sachverhalte werden insofern mit einem Tabu belegt, weil sie sich dem Zugriff jeder didaktischen Überlegung sperren. Der Begriff religiöser Erziehung dient nur noch dazu, den anderen Unterrichtsinhalten letzte Richtung und "letzte Deutung" zu geben - sie gleichsam mit einer Gloriole zu versehen, die das allzu profane Geschäft des Unterrichtens auf eine höhere Ebene transponiert. Das religiös-sittliche Leben, die "Bindung an Gott"¹⁰⁹ ereignet sich sozusagen unterschwellig. Religiöse Erziehung ist von anderem Unterricht qualitativ abgehoben und hat im Grunde ihren Ort außerhalb, jenseits der Schule, wenn auch in privilegierter Stelle. Die "Bindung an Gott", die in einer Grafik FERNWARTs auf gleicher Ebene mit der "Einordnung in ein allgemeines Gesetz" angesiedelt wird, nimmt die oberste Spitze der Hierarchie der Lernziele ein, ohne daß gesagt werden könnte, wie und welche Inhalte religiös-sittlicher Thematik konkret vermittelt werden sollen.¹¹⁰

¹⁰⁹ ebd.: S. 74.

¹¹⁰ ebd.: S. 74 f.

Hat die Sonderschule G den Geistigbehinderten durch das Training der Grundfunktionen geistigen Lebens zu einem problembewußten, nach Lösungen suchenden, "habilitierten" ¹¹¹⁾ Menschen zu fördern, oder ihn nun doch letztlich zu einfacher, volkstümlicher Sittlichkeit anzuleiten, deren Erfolg mit T. WILHELM bekanntlich am "Barometer des Gewissens und der sittlichen Gesinnung" abzulesen ist? ¹¹²⁾

Muß nicht auch gerade der Inhalt der "ethisch-religiösen Bildung" genau den gleichen Zielen unterstellt werden, die für alle anderen in der Sonderschule G relevanten Medien gelten?

5.2.9. Wir schließen den Aspekt der religiösen Erziehung in Beispielen aus der sonderpädagogischen Literatur mit einem Beitrag von H. BACH, der nur en passant auf sie eingeht.

Dennoch ist bei ihm die religiöse Erziehung sinnvoller in den Auftrag der Sonderschule G eingeordnet als bei anderen Fachautoren. Unter dem für die Sonderschule G maßgeblichen Leitgedanken der Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit ist der Gesichtspunkt religiöser Erziehung mit in den Kanon der Medien in der Sonderschule G aufgenommen: "Auch die Anbahnung einfachster Denkvollzüge, die Einführung in das Gegenstands-, Regel-, Zeichen- und Zahlenverständnis, ist ebenso wie die Erziehung zu gemüthafter Teilhabe und die religiöse Erziehung

¹¹¹ ebd. S. 85.

¹¹² T. WILHELM: a.a.O. S. 133. 2. Aufl.

ebenso unter dem Aspekt der Tüchtigkeit zu sehen wie unter dem der Lebenserfülltheit."¹¹³

Die inhaltliche Füllung dessen, was religiöse Erziehung oder RU in der Sonderschule G ausmacht, überläßt H. BACH den zuständigen Richtlinien.¹¹⁴ Der religionspädagogischen Arbeit im Interesse des RUs der Sonderschule G macht er durch die systematische Zuordnung des religiösen Bereiches zum Selbstverständnis dieser Sonderschule damit zur Auflage, ein von der Schule her begründetes Konzept des RUs zu entwickeln.

5.2.10. Zusammenfassend ist festzustellen:

Der religiöse Aspekt der Erziehung Geistigbehinderter wird in vielen sonderpädagogischen Konzeptionen angesprochen. Nur ASPERGER spart ihn aus; während EGG seine intellektuell-abstrakte, MOOR seine emotionale, HANSELMANN seine weltanschauliche, KAUSEN seine autonome Seite hervorhebt, sehen ihn JOSEF und modifiziert auch BERNART in der Verklammerung mit dem ethischen Aspekt als Zielvorstellung der Erziehung überhaupt. Daneben aber versteht MÜHL die religiöse Erziehung als ein mögliches Selbstverständnis von Erziehung unter anderen, etwa neben dem pädagogischen; SPECK klassifiziert religiöse Erziehung schon als pädagogische Teilaufgabe und BACH schließlich weist dieser Teilaufgabe innerhalb der Schultheorie einen angemessenen Platz zu. Wir können uns BACH darin anschließen und begreifen "religiöse Erziehung" Geistigbehinderter als eine Teilaufgabe der Sonderschule G und als integrierten Bestandteil ihres schulischen Angebotes.

¹¹³ H. BACH: Geistigbehindertenerpädagogik, S. 29.
¹¹⁴ ebd., S. 35.

5.3. Zur Klärung des Begriffs Religion im Rahmen unserer Studie

Im Rahmen dieser Arbeit können wir keine umfassende Phänomenologie von Religion geben. Wir wollen unsere Darstellung darauf beschränken, wie Pädagogik und Religionspädagogik die "Welt als religiöse Vorstellung"¹¹⁶⁾ im Blick auf den schulischen RU wegweisend thematisieren. Auch hierfür werden wir nur einige wenige Beiträge heranziehen und sinnvollerweise die Schulsituation der BRD und unseren soziokulturellen Horizont im Auge behalten. Es ist auffällig, daß schultheoretische Überlegungen zum Problemfeld Religion in den letzten Jahren gerade auch darum angestellt wurden, weil von seiten der Religionspädagogik die Schule aufgefordert wurde, für einen spezifisch schulischen RU selbst die Verantwortung zu übernehmen.¹¹⁷⁾ Die vielfach postulierte Entlassung des RUs in die Regie der Schule führte nicht nur zu einer Grundsatzdiskussion hinsichtlich der Frage, ob und wie RU legitimer Bestandteil des Lehrplans sein könne, sondern warf das jener Frage vorgelagerte Problem erneut auf, wie und ob anthropologisch und wissenschaftstheoretisch von Religion gesprochen werden könne.¹¹⁸⁾ Dieses Grundsatzproblem kann hier nicht entschieden werden. Wir sind jedoch der Meinung, daß trotz der kontroversen Antworten die Schule verpflichtet ist, sich dieses Bereiches anzunehmen, will man nicht unterstellen, daß ein empirisch beschreibbarer Sachverhalt durch Totschweigen und Ignorieren bewältigt würde.

116 T. WILHELM: a.a.O. S. 327. 2. Aufl.

117 ebd. S. 329.

118 G. OTTO: Schule und Religion. Hamburg 1972. S. 11.
Vgl. die Darstellung religiöser Phänomene bei
E. SCHMITT: a.a.O. S. 8 ff.

T. WILHELM begründet die Notwendigkeit des RUS mit anthropologischen und wissenschaftstheoretischen Argumenten. RU ist deshalb notwendig, weil "der Mensch nicht nur von Trieben besetzt und mit schöpferischen Kräften ausgestattet, sondern auch von Ängsten gejagt und auf Hoffnung angewiesen ist. Er ist nicht nur erziehungs-, sondern auch heilsbedürftig; und er ist glücklicherweise fähig, heilversprechende Botschaften zu vernehmen und in seinen seelischen Haushalt einzuverleiben." RU ist nötig, weil religiöse Prägungen, allen voran christliche Prägungen aus der Geschichte der westlichen (und orthodoxen östlichen) Welt nicht wegzudenken sind und die "wissenschaftliche Welt" unvollständig wäre, wenn man in der Verzeichnung der Wirklichkeit Elemente des Glaubens aussparte.¹¹⁹⁾ Das gilt besonders dann, "wenn wir den Begriff des Religiösen so weit fassen, daß alle möglichen weltanschaulichen Schattierungen, die auf eine letzte Sinnbestimmung ausgehen, darin Raum haben. Die christliche Glaubensüberlieferung (einschließlich der Bibeltexte) gehört in den Schulen der Gegenwart sowohl zum Material der allgemeinen Weltgeschichte als auch zu dem der aktuellen Sozialstruktur. Der Schüler stößt auf Schritt und Tritt auf die Glaubensdimension, gar nicht nur, wenn er sich ein speziell religiöses Verständnis der Gegenwart verschaffen möchte, sondern bei ganz profanen, soziologischen und politischen Reflexionen."¹²⁰⁾

WILHELM argumentiert also von einem Religionsbegriff her, der auf empirisch-phänomenologischen Tatbestän-

119 T. WILHELM: a.a.O. S. 329f. 2. Aufl.

120 ebd.

den beruht, die durch ihre jeweils verschiedene geschichtliche Konstellation ihre besondere Prägung haben können, was dann im RU zu berücksichtigen ist. Die religiöse Dimension unserer Welt wird aber bei ihm nicht deswegen in der Schule berücksichtigt, weil sie Wahrheit erschließen will oder Menschen eine spezifische Möglichkeit eines Daseinsentwurfes offeriert, sondern weil es eben auch die religiöse Weise gibt, die Welt zu sehen;¹²¹⁾ weil im Vorstellungsgelände neben anderen Horizonten auch der "Horizont des Glaubens" seinen Platz eingenommen hat.

Auch H. ROTH geht in seiner Pädagogischen Anthropologie auf den religiösen Bereich menschlichen Lebens ein. Die Bezeichnung des Menschen als homo religiosus ist, "anthropologisch gesehen, nur eine Bezeichnung dafür, daß er ein Wesen der Hoffnung und der Angst, der Geburt und des Todes, der Liebe und des Kampfes, der Träume und der Wirklichkeit ist."¹²²⁾ Während WILHELM jedoch RU als Ordnung und Klärung der religiösen Vorstellungswelt versteht¹²³⁾ geht es ROTH zusätzlich darum, dem Kinde eine erzieherische Hilfe durch Lehre und Unterricht zu bieten, "Glauben zu ergreifen, damit es vom Glauben ergriffen wird", wenngleich diese Wendung zum Glauben keiner Methodik verfügbar ist.¹²⁴⁾ Diese Hilfestellung kann und sollte aller-

121 Dazu näher: K. WEGENAST: Gehört der RU in die öffentliche Schule? Theologische und pädagogische Stimmen zu einem aktuellen Problem. In: Zum RU morgen I. (Hg. W.G. ESSER). München 1970. S. 198.

122 H. ROTH: a.a.O. S. 140.

123 T. WILHELM: a.a.O. S. 331. 2. Aufl.

124 H. ROTH: a.a.O. S. 143f.

dings nicht - so meinen wir - schulischer Unterricht sondern allenfalls der Unterricht der Glaubensgemeinschaften geben, der sich eine konfessionelle Orientierung und eine möglicherweise "unverfügbare Methodik" zugestehen kann.

WILHELM und ROTH verstehen also - und das ist im Blick auf unsere Fragestellung entscheidend - die religiöse Erfahrung oder die religiöse Interpretation des Lebenssinnes im Kontext von Welt und Gesellschaft als notwendigen, wenn auch stets umstrittenen Aspekt menschlicher Existenz. Auf ihn hat die Schule einzugehen.

Von religionspädagogischer Seite hat H.-B. KAUFMANN an jenes Verständnis von Religion angeknüpft. Ausgehend von einem allgemeinen Religionsbegriff, der "bestimmte Grunderfahrungen des Individuums, Funktionen und Aspekte der Vergesellschaftung und Bedingungen des Verstehens und der Gestaltung der Welt und der menschlichen Existenz als anthropologische Konstanten" impliziert, erarbeitet er fünf Phänomengruppen als Modifikation dessen, was angesichts unserer geschichtlich-gesellschaftlich-anthropologischen Situation im Zusammenhang mit Religion gesehen werden muß. Die Beschreibung dieser religiösen Sachverhalte zeichnet sich sprachlich dadurch aus, daß auch solche Leser bestimmte Vorstellungen und Aufgaben damit verbinden können, die nicht einer bestimmten Kirche oder Glaubensgemeinschaft angehören.¹²⁵⁾

125 H.B. KAUFMANN: Religionsunterricht und Schulreform. In: Zum RU morgen. I. (Hg. W.G. ESSER). München 1970. S. 242ff..

Wir wollen mit Rücksicht auf die Verständlichkeit diese Beschreibung im Wortlaut festhalten; sie ist dazu geeignet, sich einen ersten größeren Überblick zu verschaffen, was im Zusammenhang mit Religion tangiert wird:

- "1. Der Zwang zur Deutung, Überhöhung und Rechtfertigung der Wirklichkeit und der eigenen Existenz (Ideologiebedürftigkeit des Menschen). Welche Funktion haben Mythen, Religionen, Glaubenssysteme, Religionsgemeinschaften, politische Ideologien; aber auch Aberglauben, Magie usw.
Das Verhältnis von Wissenschaft, Wahrheit und Glaube, von Erkenntnis und Interesse?
2. Deutung und Gestaltung der 'irrationalen Momente' unserer Erfahrung (v. Hentig) in Geburt, Krankheit, Leid, Angst, Freude, Hoffnung, Tod, Schicksal, Individualität (biologische und soziologische Bestimmtheit der eigenen Existenz: z.B. Contergan-Kind, Geschlechtsrolle), Deutung und Gestaltung der 'irrationalen' Aspekte in den sozialen Beziehungen: Abhängigkeit und Freiheit, Geschlechtlichkeit, Abwendung und Zuwendung (Aggression, Haß, Feindschaft - Verstehen, Liebe, Freundschaft usw.), Macht und Autorität. Dialektik von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit.
3. Das Problem der Selbstidentität und der Selbstverwirklichung des Menschen in Spannung zur Selbstentfremdung und Selbstaufgabe. Die Kategorie des einzelnen. Dialektik von Verantwortung und Selbstbestimmung und der Erfahrung, daß Selbstfindung ein vermitteltes 'Geschenk' ist: Scheitern und Schuld, Zweifel und Gewiß-

heit, vita activa und vita contemplativa, Hoffnung und Zukunft (eschatologischer Aspekt der menschlichen Existenz).

4. Zusammenhang von Ethos und Religior. Begründung und Motivation ethischer und sozialetischer Normen und Verhaltensweisen. Aggression und Selbsterhaltung - Selbsthingabe und Gemeinwohl.
5. Die Begründung und der Inhalt politischer, sozialer und humaner Zielvorstellungen und Wertorientierungen unserer Zeit wie Menschenwürde, Freiheit, Friedenssicherung, soziale Gerechtigkeit, persönliches Glück bedürfen einer Analyse der anthropologischen Bedingungen und Bedürfnisse und enthalten eine 'religiöse' Dimension." 126)

Aus der Fülle dieser Phänomene sind dann, so KAUFMANN, im Zusammenhang mit Schulzielen und einer Analyse der Aufgaben und Inhalte anderer Fächer oder Fächergruppen, Funktions- und Lernziele zu entwickeln, die mit entsprechenden Inhalten anzureichern sind. Im Blick auf den RU bei Geistigbehinderten haben wir versucht, die Komplexität dieser Phänomene in der Weise zu reduzieren, daß die Eigenart einer geistigen Behinderung und die Zielvorstellung dieser Schule zum Tragen kommt (4.1.).

Die hier ausgefächerten Aspekte von Religion sollen davor bewahren, von einem verengenden, willkürlicheinseitigen oder auch konfessionell geprägten Begriff auszugehen, der nicht die ungleich breitere Skala beschreibbarer Tatbestände erfaßt (5.2.10).

Eine ausreichende Kenntnis dieser Sachverhalte erscheint als notwendige Voraussetzung, sodann zu einem Religionsverständnis zu kommen, das die Intention des RU mitbestimmen wird. 127)

Wir sind der Überzeugung, daß wir mit Rücksicht auf die Adressaten des RUs in der Sonderschule G den religionskritischen Aspekt des Unterrichts bewußt vernachlässigen mußten, wenngleich wir ihn - durch den Lehrer getragen - nicht aufgeben konnten.

(4.1.6.4.). Angesichts dieser speziellen Fragestellung nach den intentional verschiedenen Religionsverständnissen in der heutigen religionspädagogischen Diskussion verweisen wir auf die Darstellung im Überblick bei G. OTTO/H.J. DÜRGER/J. LOTT.¹²⁸⁾

127 G. OTTO/H.J. DÜRGER/J. LOTT: Neues Handbuch des RUs. Hamburg 1972. 4. Aufl. des vollständig überarbeiteten und neu herausgegebenen Handbuchs des RUs. S. 30.

128 ebd. S. 28-34. Vgl. dazu u.a.: D. STODT: Religion stabilisiert und emanzipiert. Für ein neues Verständnis des RUs. In: Ev. Kommentare. Dez. 1970. S. 707-711.

Einen Überblick über die wichtigsten, heute meist genannten Argumente zur Begründung des RUs bei D. STEINWEDE: Lehrziele und Lehrplanentwurf für den RU der Primarstufe (Grundschule). In: ZILLESSEN (Hg.). RU und Gesellschaft. Plädoyer für die Freiheit. Göttingen 1970. Er nennt vier Begründungsaspekte:

1. Die anthropogene Begründung (Der Mensch ist homo religiosus. Vgl. ROTH u.a.).
2. Die kultur- und traditionsorientierte Begründung (Christl. Glaubensüberlieferung gehört zum Material allgemeiner Weltgeschichte. Vgl. T. WILHELM, KAUFMANN u.a.).
3. Die schulpädagogische Begründung (Das "Religiöse" ist Bestandteil des Curriculum, weil Schule einen Beitrag leisten will zur Selbstfindung des Menschen).
4. Die politisch-gesellschaftsorientierte Begründung (Erziehung zur Mündigkeit. Schule ist Spiegel der Gesellschaft). Vgl. S. 128f.

5.4. Zur Frage nach dem speziellen Verhältnis des geistigbehinderten Kindes zu religiösen Sachverhalten

5.4.1. Wir wollen uns jetzt der Frage zuwenden, welchen Bezug das geistigbehinderte Kind angesichts seiner anthropologischen Sonderstellung zu den Phänomenen hat, die wir im vorhergehenden Kapitel mit dem Stichwort Religion anzusprechen versuchten (5.3.). Es ist zunächst festzustellen, daß dieses Problem heute noch nicht annähernd befriedigend zu beantworten ist, weil - wie in anderen Bereichen des Lernens und Lehrens mit Geistigbehinderten - systematische Untersuchungen fehlen, die mit empirischem Material aufwarten könnten. Dieses Defizit an empirischer Forschung kann dazu verleiten, sich in Spekulationen zu ergehen; darum werden wir als vordringliche Aufgabe für die Zukunft, dieses Problem zu erhellen versuchen. Es wäre dabei notwendig zu ermitteln, wo angesichts dieser Art von Behinderung die offengebliebenen Möglichkeiten und die gravierenden Erschwerungen liegen, wenn das geistigbehinderte Kind auf religiöse Sachverhalte trifft.

Wir können vorläufig im Blick auf die anthropologische Sonderstellung des Geistigbehinderten lediglich von der Arbeitshypothese ausgehen, daß ein geistigbehindertes Kind unter erschwerten Bedingungen religiösen Phänomenen begegnet. Oder, um es positiv zu formulieren, ein geistigbehindertes Kind wird durch die Möglichkeit seiner praktischen Bildbarkeit vorwiegend Konkretionen religiöser Phänomene erfassen und durch anschaulich-vollziehendes Lernen bewältigen. Diese Hypothese setzt die berechnete

Annahme voraus, daß auch religiöse Sachverhalte strukturell den gleichen Bedingungen des Lernens und Lehrens unterworfen sind und den sonderpädagogischen Erkenntnissen im Hinblick auf eine geistige Behinderung in analoger Weise unterliegen. Diese Voraussetzung erscheint uns auch gerade darum evident, weil zwar oftmals behauptet und postuliert wurde, religiöse Sachverhalte unterlägen einer nur ihnen eigentümlichen Logik und ihre Vermittlung erfordere eine nur für sie charakteristische Methodik, aber bisher der Nachweis dafür nicht angetreten werden konnte. ¹²⁹⁾

- 5.4.2. Da wir nicht darauf verzichten wollen, uns eine vorläufige Orientierungsmöglichkeit darüber zu verschaffen, worin die Erschwerungen bestehen, wenn ein geistigbehindertes Kind mit religiösen Sachverhalten konfrontiert wird, kann zunächst einmal auf Darstellungen aus dem Regelbereich verwiesen werden, ¹³⁰⁾ die bei entsprechender Berücksichtigung einer geistigen Behinderung als Vergleichsmaterial dienen können.

¹²⁹ Dazu im einzelnen Kapitel 6

¹³⁰ H. HALBFAS: Der RU. Didaktische und psychologische Konturen. Düsseldorf 1965. S. 15-51.
T. THUN: Die Religion des Kindes, Stuttgart 1964.²
W. MEILER: Grundformen und Fehlformen der Religiosität und Gläubigkeit des Kindes. Würzburg 1966.
H. GLOY: Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des RUs an der Berufsschule. Hamburg 1969.
H. REISER: Identität und religiöse Einstellung. Grundlegen zu einem schülerorientierten RU. Hamburg 1972. Vgl. auch G. OTTO/H.J. DÖRGER/J. LOTT: a.a.O. S. 46.
Zur empirischen Forschung im Bereich des RU:
K. WEGENAST: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Zum RU morgen. I. A.a.O. S. 281-300.

Im Regelbereich ist hier besonders an die Kinder des Vorschul- und Grundschulalters zu denken. H. HETZER¹³¹⁾ gibt in Beispielen einen ersten Einblick in die mögliche Art und Weise, wie Kinder dieses Alters Gottesvorstellungen verarbeiten. Der Versuch eines dreijährigen Mädchens beispielsweise, die Allgegenwart Gottes zu begreifen, vollzieht sich noch ganz in konkretistisch-egozentrischen Vorstellungen. So meinte jene Dreijährige, daß Gottes Körper zerlegbar sei und ihre Mutter demnach den "Kopf von Gott", ihr Vater "ein Bein" introjiziert habe.¹³²⁾

Ein anderes, sechsjähriges Mädchen begann religiöse Vorstellungen assoziatorisch zu verarbeiten. Sie verband zunächst mit dem Begriff Gott der Schöpfer eine ihrem kindlichen Erfahrungsbereich sehr naheliegende Vorstellung. Mit Schöpfer verknüpfte sie nämlich den Schöpflöffel, den ihre Mutter zum Suppeschöpfen benutzte.¹³³⁾

HETZER ist der berechtigten Ansicht, daß erst dann eine für den Aufbau der geistig individuellen Welt des Kindes entscheidende Arbeit geleistet wird, wenn es gelingt, die uns übermittelten und geprüften religiösen Vorstellungen in den eigentlichen kindlichen Erfahrungsbereich einzubauen und verarbeiten zu helfen.¹³⁴⁾ Wichtig ist demnach die Folgerung erneut zu unterstreichen, daß religiöse Termini nicht bloß angelernt werden sollen, sondern einige wenige erarbeitet und in den kindlichen Vorstellungshorizont integriert werden müssen, wenn sie nicht als fremdbestimmte und unbegreifene Vorstellungen später doch ausgesondert werden, weil

131 H. HETZER: Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen. Arbeitshilfe für den ev. RU. 1971. Heft 2. S. 33-44 Dort auch Literaturhinweise.

132 ebd. S. 38.

133 ebd. S. 39 , 134 ebd. S. 41.

innen der nachvollziehbare Bezugsrahmen gefehlt hat.

5.4.3. Die beiden Untersuchungen an Lernbehinderten, die jetzt auf ihre Ergebnisse befragt werden, können ebenfalls nur einer Vororientierung dienen. Darüberhinaus muß beachtet werden, daß diese Untersuchungen nur eine sehr begrenzte Auswahl der Erscheinungsformen religiöser Sachverhalte treffen, daß sie von einem einseitig orientierten Fragehorizont ausgehen und ihre Methodik kaum frei sein dürfte von der Erwartungshaltung der Untersucher, was die Ergebnisse nicht unwesentlich mitbestimmen wird.

5.4.3.1. Diese einschränkende Feststellung gilt besonders für den Beitrag von G. HEIKAMP¹³⁵). Er läßt 87 Kinder aus dem 2., 3., 4. und 6. Jahrgang der Hilfsschule (gemeint ist die Sonderschule L) folgende Fragen schriftlich beantworten:

1. Wie sieht der liebe Gott aus?
 2. Was bittet ihr den lieben Gott?
 3. Was findet ihr beim lieben Gott am schönsten?
- HEIKAMP will etwas über die Gottesvorstellung und das religiöse Erleben lernbehinderter Kinder erfahren. Als charakteristische Auswahl bezeichnet er die Antworten der Kinder:

1. Der liebe Gott hat ein weißes Kleid an und einen heiligen Schein.
2. Wir bitten den lieben Gott, daß er uns beschützt.
3. Was ich am lieben Gott am schönsten finde, ist der Heiligenschein.

135 G. HEIKAMP: Aphorismen und Ausschnitte. Beiträge zum Thema: "RU in der Sonder(Hilfs)schule." In ZHPäd. 1964. S. 441-443.

Aus einem ganzen Katalog von Antworten der befragten Schüler schließt HEIKAMP:

- a) Die Kinder haben ein Bedürfnis nach religiösem Wissen, das der Pflege bedarf.
- b) Auch das gehemmte Kind besitzt religiöse Gefühle. Der Drang nach der Personifizierung Gottes verbindet sich mit dem Gefühl des Unheimlichen.
- c) Auf der Stufe der späten Kindheit zeigt sich beim gehemmten Kinde im Gegensatz zur Realitätsperiode des normalen Kindes eine weitergehende Ansprechbarkeit des Gemütes.

In enger Anlehnung an die Begrifflichkeit R. OTTO¹³⁶⁾ stellt HEIKAMP fest, daß die Kinder im Elternhaus kaum noch eine "Begegnung mit dem Heiligen" haben.¹³⁷⁾ Diese Begegnung herbeizuführen erscheint ihm als vordringliche Aufgabe schulischen RUs: "Die Erfahrung lehrt, daß gerade in diesen Kindern ein gewisser Hang zum Religiösen steckt. Dies ist erfreulich, denn es erleichtert die religiöse Beeinflussung, die auch der Bildung des Gemütes dient. Besitzt das Kind in dieser Hinsicht noch genügend entwicklungsfähige Funktionsstämme, so fällt unserem Religionsunterricht in der Hauptsache die Aufgabe der Gemütsbildung zu. Die Bewegung des Herzens, des Gemütes, schafft erst das Erleben, also auch das religiöse Erleben." ¹³⁸⁾

¹³⁶⁾ Vgl. R. OTTO: Das Heilige. München 1963. 35. Aufl. S. 137 ff.

¹³⁷⁾ Das ist sicherlich von Gegend zu Gegend verschieden; wenn auch uns gegenüber in zahlreichen Gesprächen mit Sonderschullehrern über ein Defizit an religiösen Vorstellungen der Schüler geklagt wurde (Stadtgebiet). Dabei konnte jedoch gegen die Beobachtung HEIKAMPs nicht von einem soziokulturellen unabhängigen "Hang zum Religiösen" gesprochen werden, den Schüler mitbringen.

Eine Verallgemeinerung dieses Befragungsergebnisses erscheint uns sehr problematisch, da über die Abhängigkeit der Schülerantworten von der soziokulturellen Herkunft der Befragten nichts berichtet wird. Die Fragestellung ist insofern als suggestiv erkannt, als sie ein bestimmtes anthropomorphes Gottesbild geradezu herausfordert. Immerhin waren bei den Befragten religiöse Vorstellungen anzutreffen, die dann im RU thematisiert, befragt, korrigiert und geordnet werden könnten. Als vordringliche Aufgabe des RU die Gemütsbildung zu betreiben erscheint uns nicht ausreichend.

5.4.3.2.R. POHL will mit seinem Beitrag zur religiösen Gedankenwelt bei Volks- und Hilfsschulkindern keine Aussagen über das Wesen der Religiosität oder die religiösen Verhaltensmuster seiner Versuchspersonen machen. Er will prüfen, was Schüler der Abgangsklassen der Volks- und Hilfsschule (auch hier ist die Sonderschule L gemeint) unter bestimmten Ausdrücken verstehen, welche Bedeutung sie ihnen zuordnen und welche Inhalte sie ihnen beilegen. Er hofft, auf diese Weise zu erfahren, wie sich seine Versuchspersonen (VPn) Begriffe aneignen und welche charakteristischen Unterschiede darin zwischen Volks- und Sonderschülern bestehen.¹³⁹⁾ Die Gruppen der VPn sind 66 Volksschüler des 8. und 9. Volksschuljahres und 95 Hilfsschüler des 8. und 9. Hilfsschuljahres.

138 G. HEIKAMP: a.a.O. S. 443

139 R. POHL: Die religiöse Gedankenwelt bei Volks- und Hilfsschulkindern. München-Basel 1968. S. 32.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden hier zusammengefaßt:

1. Viele Volksschüler lassen erkennen, daß sie noch unentschieden sind, ob der biblisch-kerygmatischen Aussage eines Textes oder dessen naturwissenschaftlichen Implikationen der Vorzug zu geben ist. Sie ahnen nicht, daß beide Aussagen wahr sein könnten. So stellen viele Schüler entsprechend ihrer realistischen Denkweise die wissenschaftliche Erkenntnis über die religiöse. Hilfsschüler kennen derartige Konflikte nicht. ¹⁴⁰⁾
2. Ein besonders auffälliges Merkmal findet POHL angesichts seiner Untersuchungsergebnisse in den vielen konkret-anschaulichen Darstellungen der Gedankeninhalte. Volks- und sonderlich Hilfsschüler sind nicht in der Lage, zwischen "dem geistigen Gehalt und der bildhaften Veranschaulichung" zu differenzieren. ¹⁴¹⁾ "Es verwundert nicht, wenn dieselben Schüler bei dem Wort 'Himmel' in erster Linie an den anschaulichen Himmel denken und weniger an das unsichtbare Gottesreich, oder wenn sie bei dem Wort 'Kirche' eher an das Gotteshaus denken als an die Gemeinschaft aller Christen."
3. Als weitere Auffälligkeit ist die Anthropomorphisierung in den Äußerungen der Schüler beider Schulformen zu nennen; auch hier überflügeln die Hilfsschüler die Volksschüler.

¹⁴⁰ ebd. S. 110.

¹⁴¹ (Unterstreichungen von mir) ebd. S. 111.

4. Die Vpn sind auch nicht frei von einer magischen Geisteshaltung, die sonderlich bei dem Wort "Gebet" in Erscheinung tritt. Kein Schüler schreibt, daß das Gebet eine Antwort auf den Anruf Gottes ist und daß die Erhörung des Gebetes oft unserer Erfahrung verborgen bleibt, weil sie von Gott in Richtung auf das ewige Heil erfolgt. ¹⁴²⁾
5. Ein weiteres Merkmal ist die Subjektbezogenheit der Vpn, besonders die der Hilfsschüler. Ihnen eignet eine nur "stückhafte Auffassungsweise und eine primitive Konkretisierung vieler Aussagen."
6. Schwierigkeiten haben Hilfsschüler auch darin, Wesentliches und Unwesentliches zu trennen. ¹⁴³⁾
7. POHL findet (mit L. WEISGERBER) bei Hilfsschülern eine "volksetymologische Verhaltensweise". Wenn den Schülern Wörter unbekannt oder weniger geläufig sind, gehen sie von der Lautform aus und versuchen, dem unbekannten Wort von diesen lautlichen Anstößen her einen Sinn zu unterlegen. ¹⁴⁴⁾
8. Leere Worthülsen gebrauchen Hilfsschüler häufiger.
9. Viele Hilfsschüler machen in ihrer sprachlichen Darstellung auch keinen Unterschied zwischen Gegenstand und Abbild. ¹⁴⁵⁾

¹⁴² ebd. S. 112.

¹⁴³ ebd. S. 113. (Unterstreichungen durchgängig von mir). Ein Hilfsschüler führte unter dem Stichwort "Erde" aus, "daß dort 'Papier und Abfälle herumliegen'. Volksschüler erzählten nichts dergartiges!"

¹⁴⁴ ebd. S. 113. (L. WEISGERBER: Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur. Düsseldorf 1957).

10. Absurde Behauptungen findet POHL bei Hilfs-
schülern zuweilen, "wenn sie z.B. schreiben,
'der Heilige Geist sei ein Sohn von Jesus'."
11. Zweifel und Kritik entdeckt POHL bei Hilfs-
schülern seltener als bei Volksschülern.
12. Über das Sprachvermögen schließlich urteilt er:
"Unsere Untersuchung hat ergeben, daß Hilfs-
schüler Sprachinhalte ebenfalls in nicht der-
selben Schärfe auffassen und wiedergeben wie
gleichaltrige Volksschüler es im allgemeinen
können. Ihre Sprache ist also weniger entwickelt,
ihre Ausdruckskraft gehemmt."¹⁴⁶⁾

Auf Grund dieser Untersuchungsergebnisse zieht POHL
für den RU pädagogische Rückschlüsse und Konse-
quenzen:

- a) Der Lehrer wirke einer Anthropomorphisierung
Gottes entgegen. Er leite die Schüler dazu an,
konkret-anschauliche Vorstellungen zu vergei-
stigen. ¹⁴⁷⁾
- b) Biblische Geschichten sollen so für die Gegen-
wart aktualisiert werden, daß deutlich wird,

145 ebd. "'Der Heilige Geist hängt bei Oma an der
Wand' o.ä. lesen wir nicht selten in ihren
Aufsätzen, obwohl dieselben Schüler auf Befra-
gen zugeben, daß an der Wand nicht der wirk-
liche Heilige Geist hängt."

146 ebd. S. 121.

147 ebd.: "Dann werden Gott und vor allem die Engel
geistiger gesehen, und ihre Existenz wird spä-
ter nicht mehr in Frage gestellt oder gar abge-
lehnt. Deshalb sollten die Kinder zunächst zu
Gott hingeführt werden, indem sie, sein Wirken
draußen in der Natur kennenlernen¹⁾, indem sie
erfassen, daß alles, was sie umgibt, die Eltern,
die Nahrung usw. sein Geschenk sind, daß wir
dieses Geschenk seiner Gnade verdanken. Dann ent-
steht in den heranwachsenden Kindern ein echtes

wie das historische Ereignis weiterwirkt. Um das zu erreichen, ist den Schülern die biblische Umwelt genauer bekanntzugeben.

- c) Den Schülern muß deutlich werden, daß die Heilige Schrift kein Naturkundebuch ist und nicht mit anderen Büchern konkurrieren will.
- d) Wissenschaftliche Hypothesen sollten nicht zu sehr vereinfacht und damit verfälscht werden. ¹⁴⁸⁾
- e) Zur Kontrolle des Begriffsverständnisses und um Begriffsverwechslungen, Begriffsverengungen oder Begriffserweiterungen zu vermeiden, sollten Wortschatzübungen gemacht werden. ¹⁴⁹⁾
- f) Beispielgeschichten können zur Erarbeitung abstrakter Begriffe dienen. ¹⁵⁰⁾

POHL zeigt in seiner Darstellung und seinen didaktischen Vorschlägen ein vorrangig sprachliches Interesse. Es liegt ihm sehr daran, konkret-anschauliche Vorstellungen der Schüler zu vergeistigen, falsche zu korrigieren und zur Identität von Sprachzeichen und Vorstellungsgehalt beizutragen.

Um so mehr aber muß deshalb verwundern, wenn er dieses Interesse dann doch wieder zu Gunsten eines RUS aufgibt, der zur Verkündigung wird. Der Klas-

Bild Gottes, dann wird seine übermenschliche Liebe verständlich, wenn er sich uns in seinem Sohn schenkt, wenn wir Anteil an seiner Gottheit durch den Heiligen Geist haben."

148 ebd. S. 122.

149 ebd. S. 123. Dazu ein wichtiger Hinweis: "Es ist völlig sinnlos, in Wörtern zu sprechen, die nicht von Grund auf erarbeitet sind." (Vgl. S. 75 unserer Studie).

150 ebd.

senraum soll sich für diesen Unterricht "in einen kirchlichen Raum" verwandeln, weil so bei Kindern der Unterstufe und auch bei Hilfsschülern der Oberstufe eine größere Bereitschaft bestehe, "die christliche Botschaft zu empfangen." ¹⁵¹⁾ Diese Intention des RU scheint ihm nicht in Widerspruch zu stehen mit seiner zutreffenden Feststellung, die er den pädagogischen Folgerungen vorausschickt: "In einer mobilen pluralistischen Gesellschaft wie der unsrigen kann sich der Religionsunterricht nicht mehr darauf beschränken, zu verkündigen und Ermahnungen für das tägliche Leben zu geben, sondern die Mitglieder christlicher Gemeinden müssen auch intellektuellen Einwänden begegnen und Überlegungen zur Klärung der Glaubensaussagen anstellen." ¹⁵²⁾ Wo aber - so ist zu fragen - kommt diese Feststellung in seinem Konzept für den RU zum Tragen?

- 5.4.3.3. Weder HEIKAMP noch POHL gehen in ihren Untersuchungen auf den soziokulturellen Hintergrund der Schülerantworten ein. Die Beziehung zwischen Sprache und soziokultureller Umwelt der Schüler wird nicht erkannt und darum auch nicht thematisiert. Beide Autoren haben offensichtlich nicht gesehen, daß sie von einem eigenen theologischen Vorverständnis ausgehen, das sie auch bei den Schülern erwarten. Finden sie es nicht vor, so stellen sie dieses Defizit fest. Zu untersuchen aber wäre doch u.E., was an religiös affizierten Begriffen und Sachver-

¹⁵¹ ebd. S. 123. Jede Religionsstunde sollte "durch eine liturgische Form des Stundenanfangs eingeleitet werden. Damit hebt sie sich gleichzeitig von den anderen Unterrichtsstunden deutlich ab, und der Unterricht wird zur Verkündigung. Es empfiehlt sich, die Religionsstunde auch dadurch zu einer besonderen Stunde zu machen, indem man das Pult durch ein Kreuz schmückt

verhalten tatsächlich bei den Schülern vorhanden ist.¹⁵³⁾

Beide Autoren haben Übergangen, daß sie von ihrer eigenen Sprache und ihrem eigenen Sprachverhalten ausgehen, das sich - so darf vermutet werden - auch mit ihrer Sozialschicht deckt. Sie erwarten insgeheim, daß sie ihre eigene Sprachebene und ihr darin begründetes Differenzierungsvermögen bei den Schülern wiederfinden und konstatieren von dieser Erwartung her eher die gefundenen Mängel und Defizite als die bei den Schülern aufgrund deren Sozialisation voraussetzbaren Sprachfähigkeiten.

Die Untersuchungen (besonders die von POHL) gehen also folgenden Weg: Stillschweigend vorausgesetzt wird eine exponierte Sprachebene (BERNSTEIN "elaborierter Code"¹⁵⁴⁾) und ein theologisches Reflexionsvermögen als Norm, an der die erbrachten Schülerleistungen gemessen werden.

Notwendigerweise muß das Forschungsergebnis darum lediglich den Begriff des Mangels hervorheben ohne erkennen zu lassen, daß verschiedene sprachliche Formen soziokulturell bedingt und an bestimmte Sozialschichten gebunden sind. Von B. BERNSTEIN ausgewertete Untersuchungen¹⁵⁵⁾ haben erkennen lassen, daß Erziehungsmethoden verschiedener sozialer Schichten das eine Kind aufgrund seiner spezifischen Sozialisation für den Schulunterricht und die dortige Vermittlung von universalen Bedeutungssystemen prädisponieren, ein anderes Kind aber benachteiligen

oder an die Wand einen Behang mit christlichen Symbolen hängt. So verwandelt sich der Klassenraum in einen kirchlichen Raum und ruft größere Bereitschaft bei den Kindern hervor, die christliche Botschaft zu empfangen."

152 ebd. S. 121. 153 Vgl. S. 79 unserer Studie.

154 B. BERNSTEIN: Sozio-kulturelle Determination des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Soziologie der Schule.

können. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die von BERNSTEIN erkannte Beziehung zwischen Sprache und sozialer Schicht. Er zeigt, daß die Sprache der Mittelschicht,¹⁵⁶⁾ die er formal (elaborierte Codes) nennt, im Schulunterricht erwartet und gefördert wird, während die Sprache der unteren Sozialschicht, die er öffentlich (restringierte Codes) nennt, im Schulunterricht ausgespart und diskreditiert wird. "Die sprachliche Erfahrung des Kindes aus der Mittelklasse entschärft das Problem des Lernens der eigenen Sprache und prädisponiert das Kind dafür, symbolische Beziehungen zu ordnen und, was vielleicht noch wichtiger ist, ihnen eine Ordnung aufzuerlegen sowie neue Beziehungen zu sehen."¹⁵⁷⁾ Diese wichtige Differenzierung ist HEIKAMP und POHL (vgl. Veröffentlichungsjahr) noch unbekannt. Immerhin wäre aber zu klären gewesen, wo das Wert- und Normsystem der Untersuchungen beider Autoren liegt, auf das hin gemessen wird.

Das Ergebnis POHLs läßt nicht erkennen, wo der Unterricht einzugehen hat auf den voraussetzbaren Stand der Sozialisation der Schüler, sondern gibt lediglich an, wo ein Mangel an Sprach- und Verstehensfähigkeit der Schüler (Unangepaßtheit der Schüler) vorliegt, gemessen an einer bestimmten Sprachschicht und an einer bestimmten kognitiven

Heft 4. Köln 1970. S. 52-79.

155 ebd.

156 Auf die Diskussion der BERNSTEIN'schen Untersuchungsergebnisse und ihre Anwendungsprobleme auf deutsche Verhältnisse (z.B. Klassifizierung sozialer Schichten) kann hier nicht eingegangen werden. Immerhin haben seine Untersuchungen in der Sonderpädagogik breite Beachtung gefunden. Vgl. dazu E. BEGEMANN: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der "Hilfsschulpädagogik". 36/37. (Hg. BLUMENTHAL/W.OSTERMANN). Hannover 1970, besonders S. 120ff.

Fähigkeit, die unbenutzen zur Norm erhoben wird. Anstatt den Gedanken zu erwägen, ob nicht eine Unangepaßtheit der Untersuchungsmethode im einzelnen und des Unterrichts im allgemeinen an den durch die Sozialisation bedingten Sprachgebrauch der Schüler vorliegen könnte, wird lediglich - wenn auch nicht ausgesprochen - die Unangepaßtheit der Schüler gezeichnet.

Die Merkmale öffentlicher Sprache,¹⁵⁸⁾ die BERNSTEIN herausgearbeitet hat, zeigen eine deutliche Ähnlichkeit zum Sprachtypus der von POHL untersuchten Schüleräußerungen. Das überrascht keineswegs, wie unabhängig von unserer Feststellung auch BEGEMANN ausführt: "Die Bernsteinsche Gruppe (sc. die die öffentliche Sprache gebraucht) zeigt bedeutsame Ähnlichkeit mit den Hilfsschulfamilien. Insofern überrascht die weitgehende Übereinstimmung seiner Beschreibung der Sprache der 'unteren Arbeiterklasse' mit der unter anderen Gesichtspunkten erhobenen Sprachstruktur der Hilfsschüler nicht." 159)

Während jedoch POHL Mängel und Defizite dieser Sprache betont und sie aus der Schule verbannen möchte, ist BERNSTEIN der Ansicht, daß die Schule nicht versuchen sollte, "den öffentlichen Sprachgebrauch auszurotten, der ja nicht nur seine eigene Ästhetik besitzt, sondern den Sprechenden auch psychisch mit seinesgleichen und seinen lokalen Traditionen verknüpft. Es handelt sich vielmehr darum, diesen Sprachgebrauch zu ergänzen."¹⁶⁰⁾

157 B. BERNSTEIN: a.a.O. S. 69.

158 Dazu im einzelnen B. BERNSTEIN: a.a.O. S. 66 - 67:

1. Kurze, grammatisch einfache, oft unfertige Sätze von dürftiger Syntax, die meist in der Aktivform stehen.
2. Einfache, wiederholt gleiche Konjunktionen

Wenn es zutrifft (Vergleichsuntersuchungen stützen diese Annahme ¹⁶¹), daß mehr als Volksschüler Lernbehinderte sich der öffentlichen Sprache bedienen, so ist einmal zu fragen, ob dieser Sprachtypus bei lernbehinderten Kindern überhaupt revidierbar ist, die Sonderschule L also die öffentliche Sprache als Kommunikationsmittel vertiefen und handhaben sollte und zum anderen, wenn öffentliche Sprache durch formale Sprache ergänzt werden kann, ob nicht gerade die öffentliche Sprache darum notwendiges Kommunikationsmittel sein muß, weil auf sie erst aufgebaut und didaktisch angeknüpft werden kann, auch und gerade im RU.

Diese Erkenntnis ist auch für den RU in der Sonderschule G zumindest für diejenigen Schüler zu beachten, die von Hause aus sich einer öffentlichen Sprache bedienen; wenn auch darauf hingewiesen werden kann, daß Eltern geistigbehinderter Kinder aus allen wirtschaftlichen und geistigen Sozialgruppen kommen und keineswegs bevorzugt in schwachen oder problematischen Milieus zu finden sind. ¹⁶²)

Keineswegs aber wird im RU für Geistigbehinderte eine konkret-anschauliche Darstellung von Gedankeninhalten ¹⁶³) als qualitativ mindere Leistung zu werten sein, liegt doch gerade im anschaulich-vollziehenden Lernen und Denken die den Kindern offengebliebene Rehabilitationschance. ¹⁶⁴)

(so, dann, und).

3. Kurze Befehle und Fragen. Seltener Gebrauch der unpersönlichen Pronomen es und man.
4. Begrenzte Verwendung von Adjektiven und Adverbien.
5. Traditionelle Wendungen oder Aphorismen.
6. Der Symbolismus besitzt einen niederen Grad der Allgemeinheit; usw.

Einige Merkmale formaler Sprache:

1. Grammatisch komplexe Satzkonstruktionen, Verwendung von Konjunktionen und Nebensätzen.

Diese offengebliebene Möglichkeit gilt es im RU mit Geistigbehinderten darum in erster Linie so zu nutzen, daß vorwiegend konkrete religiöse Sachverhalte in Beispielen und Anschauung thematisiert werden und auf hintergründige theologische Implikationen verzichtet wird. 165)

-
2. Häufiger Gebrauch von Präpositionen, die logische Beziehungen, zeitliche oder räumliche Nähe ausdrücken.
 3. Häufige Verwendung der unpersönlichen Pronomen es und man; usw.
Zusammenfassend läßt sich sagen: Vom restriktierten Code können wir dann sprechen, wenn wir sprachlicher Kommunikation auf der Basis gemeinsamer Erwartungen und Überzeugungen begegnen; vom elaborierten, wenn sprachliche Kommunikation zur Verdeutlichung individueller Absichten dient.
- 159 E. BEGEMANN: a.a.O. S. 120.
 160 B. BERNSTEIN: a.a.O. S. 72.
 161 Dazu näher E. BEGEMANN: a.a.O. S. 120.
 162 H. BACH: Geistigbehindertenpädagogik. A.a.O. S. 1 und Anmerkung 7).
- 163 Vgl. die Untersuchung POHLs, S. 79 unserer Studie: Volks- und sonderlich Hilfsschüler sind nicht in der Lage, zwischen "dem geistigen Gehalt und der bildhaften Veranschaulichung" zu differenzieren.
- 164 Vgl. S. 13 unserer Studie: Das Abstraktionsvermögen geistigbehinderter Kinder entspricht etwa dem von Kindern aus dem Regelbereich im Entwicklungsalter von etwa sechs Jahren.
- 165 Wir sind der Ansicht, daß schon viel erreicht ist, wenn geistigbehinderte Kinder beispielsweise mit dem Begriff Kirche das Gebäude verbinden, was in der Assoziationsfolge auch vermutlich die erste Vorstellung ist. Vgl. dazu die Beobachtung POHLs bei Lernbehinderten. S. 79 unserer Studie.
 Weitere Hinweise für die Erteilung des RUs bei Geistigbehinderten (Beobachtungen zur Sprache und zur Gewissensentwicklung) bei I. EICHBERGER-KIENER: Biblische Unterweisung Geistigbehinderter. In: Lebendige Seelsorge. 3. 1970. S. 106-110. (Vgl. S. 95ff. unserer Studie).

6. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE ZUR BEGRÜNDUNG DES RUS DER SONDERSCHULE G

6.1. Die verfügbare Literatur ist spärlich und weit verstreut. Um sie, was uns notwendig erscheint, zugänglich zu machen, muß ausführlicher als üblich referiert werden. Dabei werden vier Gesichtspunkte die Darstellung leiten, um den Konzepten ein Profil abzugewinnen, sie miteinander vergleichbar zu machen und unsere eigene Stellungnahme vorzubereiten. Die vierfache Fragestellung enthält zugleich den eigenen kritischen Maßstab, der in unseren Thesen aufgenommen und expliziert wurde:

1. Welche Funktion wird dem RU zugeschrieben?
2. Wie wird das Verhältnis des RUs zu den übrigen Erziehungsbereichen definiert?
3. Wie wird das Verhältnis von Kirche und Schule bestimmt?
4. Welche Bedingungen qualifizieren den Lehrer zur Erteilung des RUs?

Gelegentlich sind auch Konzeptionen der Sonderschule L heranzuziehen, sofern die Begründung des RUs grundsätzlich für die Sonderschulen erarbeitet wurde.

Einige der Autoren, die aus dem praktischen Sonderschuldienst kommen, wenden sich in ihren Beiträgen häufig voreilig methodisch-praktischen Problemen zu, was angesichts ihrer schwierigen Aufgabe auch durchaus Verständnis finden muß; jedoch bleibt die Diskussion der letzten Jahre um die Grundlegung des RUs unbearbeitet. So bleibt die Verhältnisbestimmung von Schule und Kirche, von Unterricht

und RU als Problem unerkannt und wird als Vorentscheidung stillschweigend als unstrittig verstanden. 166)

Auch das einzig bekannte Lehrbuch aus Frankreich von H. BISSONNIER (Die katechetische Unterweisung zurückgebliebener Kinder), kennt diesen Fragehorizont nicht. In Frankreich wird der RU bekanntlich nicht in der Schule erteilt. Am schulfreien Donnerstag haben französische Schüler Gelegenheit, am kirchlichen Unterricht teilzunehmen.¹⁶⁷⁾ An diese Katechetik können also unsere Fragen auf Grund des völlig anderen schulpolitischen Hintergrundes nur bedingt gestellt werden; aber auch die Verwendung dieses Lehrbuches für den RU der Sonderschulen in Deutschland hat eben darin ihre Grenze.

166 Als einziger erinnert U. KOLKMANN mit seiner Skizze der religionspädagogischen Gegenwartstheorien an jene Fragen. U. KOLKMANN: Vorfragen zu einem RU bei geistig Behinderten. ZHPäd. 1970. S. 29-38. Dort auch sehr ausführliche Hinweise zu Arbeitsmaterialien für den RU an Sonderschulen.

167 Mit Ausnahme von Elsaß und Lothringen. Vgl. dazu: H. SCHULTZE: Situation und Tendenz des RUs in Europa. In: Zum RU morgen, I, a.a.O. S. 489.

Mit welchen Kindern und wo H. BISSONNIER Versuche der katechetischen Unterweisung durchgeführt hat vgl. H. BISSONNIER: Die katechetische Unterweisung zurückgebliebener Kinder. München 1965. S. 14. (Die französische Originalausgabe erschien 1959 in Paris).

6.2. Katholische Darstellungen zur Begründung des RU der Sonderschule G

6.2.1. RU als Einweihung in das Christentum (H. BISSONNIER)

Da einige noch darzustellende Konzepte auf die Katechetik von H. BISSONNIER zurückgreifen, halten wir seine für den RU verwendbaren "Grundideen" ausführlich fest:

"Die Welt, die so schön und gut ist, wurde uns von jemand geschenkt, der uns sehr liebt. Dieser Jemand ist Gott, unser Vater; der uns darüber belehrt hat, ist sein Sohn Jesus, 'der Schönste der Menschenkinder', der ebenfalls auch Gott ist. Er hat uns unterwiesen, unseren Vater im Himmel zu lieben und ihn anzurufen und einander zu lieben, wie er uns liebt.

So zu lieben - das ist nicht leicht. Darum hat Jesus uns den Geist der Liebe und sein eigenes Leben gegeben. (Erschließung der Sakramente der Taufe, Firmung und Eucharistie: Einweihung in das Christentum.)

Trotzdem können wir auch nicht lieben und mit Absicht böse sein. Das ist dann eine Sünde, die Gott uns verzeiht, wenn wir uns besinnen und danach streben, Ihn mehr zu lieben und die Menschen um uns besser zu lieben.

Jesus hat gelitten, damit die Sünden der Menschen verziehen werden. Die Kirche ist das Haus Gottes, unseres Vaters, in dem wir uns alle zusammenfinden und miteinander beten. Jesus ist unser guter Hirte, der uns mit Namen kennt und immer bei uns ist. Die Jungfrau Maria, seine Mutter, ist auch unsere Mutter, die wir lieben und die uns liebt." 168)

Diesen (gewiß gerafften und mit Sorgfalt sprachlich erarbeiteten) Streifzug durch die Dogmatik nennt BISSONNIER auch "Hauptthemen unserer Katechese, Themen, die ein 'Lebensminimum' ausmachen." 169) Es versteht sich jedoch von selbst, daß denen, die weniger geistig zurückgeblieben sind, mehr verkündigt werden könne und müsse.

Methodisch soll so vorgegangen werden, daß es dem Katecheten gelingt, ein "christliches Milieu" zu schaffen, an das die mehr über das Gemüt als die Vernunft ansprechbaren Kinder eine erfreuliche und liebenswerte Erinnerung behalten. 170)

Diese Anweisung für den Katecheten und der zu vermittelnde Inhalt kann für französische Verhältnisse und das heißt für die kirchliche Unterweisung : im Raume der katholischen Kirche ein durchaus akzeptables Modell sein, worüber wir hier nicht zu befinden haben. Diese Empfehlungen können aber nicht zum Modell des RUs in unserer Sonderschule G erhoben werden, was sicherlich auch nicht in der Absicht BISSONNIERs lag. Denn er setzt für die Unterweisung einen kirchlichen Raum und einen kirchlich orientierten im Sinne seines römisch-katholischen Verständnisses, gläubigen Lehrer voraus.

169 ebd.

170 ebd. S. 23f.

"Daraus ergibt sich für die Katecheten unverkennbar die Forderung nach einem verinnerlichten Leben, sozusagen nach einem 'Leben des Gebets', das sie überdies nach kurzer Zeit verrät und das durch die Gnade Gottes den Kontakt mit solchen Kindern erleichtert."
ebd. S. 23.

6.2.2. RU als Anleitung zur Jesus-Zärtlichkeit
(P. BUSCHMANN)

In einem Referat gibt BUSCHMANN einen Erfahrungsbericht über die religiöse Erziehung geistigbehinderter Kinder und bezeichnet sie als "ein mühsames, wenn auch lohnendes und geradezu beglückendes Experiment mit kaum einer methodischen Fixierung."¹⁷¹⁾ Er stellt zunächst fest, daß er eine Religionspädagogik für das geistigbehinderte Kind noch nirgendwo gefunden habe. Religionspädagogik und Katechetik, die seit jeher an einem Übergewicht des Rationalen und Intellektualistischen leiden, befinden sich, gepaart mit dem Druck des Appells an den Willen, in einer mißlichen Lage, da ein solches Zugehen auf die hier in Frage stehenden Kinder völlig unmöglich ist.

Nur das sehr ausgeprägte Gefühl der Kinder kann als Chance religiösen Erziehens benutzt werden. "Es darf eben nicht 'Stoff' sein, was geboten wird, sondern das Angebot muß über oder besser noch durch den Erzieher hindurch auf das Kind zukommen. An ihm muß es Freude der Frohbotschaft erfahren, die Liebe, die sich im Heiligen Geist in die Welt und zumal in die Herzen der Menschen ergießt. Die Ergriffenheit vor dem Heiligen kann nicht geschildert oder doziert werden, sie muß aus der Haltung des Lehrenden unmittelbar überpringen, freilich ohne jedes falsche Pathos." Ohne diese vom Lehrer zu erzeugende "einfühlende Ergriffenheit" ist jede Mühe vergebens. ¹⁷²⁾

171 P. BUSCHMANN: Religiöse Erziehung (katholisch).
In: HbdBL. Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966. S. 99.
172 ebd. S. 100.

Im einfachen erzählenden Bericht, vielleicht getragen von einem Wandbild, müssen Herz und Fühlen über die "Lippen springen und das Herz des Kindes zu gewinnen versuchen. Wer erlebt hat, wie dann das eine oder andere Kind aufspringt und an das Bild stürzt, um Jesus oder das Jesuskind zu streicheln, wer diese spontane Liebesäußerung erlebt hat, der weiß, was vorhin mit dem 'beglückenden' Experiment gemeint war. Wir Lehrenden werden von solch entwaffnender Zärtlichkeit für Jesus einfach überfahren und wissen von uns selbst nichts Gleiches zu realisieren." 173)

Wenn ein Lehrer diese Vorschläge BUSCHMANNs aufnimmt, dann siedelt er zwangsläufig gefühlvoll mystisches Erleben und Entscheidungsaktualismus in der Schule an.

Der Lehrer müßte sich als Träger charismatischer Gaben verstehen, die in die bedenkliche Nähe derer eines Magiers geraten oder auch an Glossolalie erinnern können.

Ist ein der Erotik entstammender Begriff dazu geeignet, eine Glaubensäußerung als pädagogisch wünschenswert zu umschreiben? Ist nicht gerade die Milderung der oft bei geistigbehinderten Kindern beobachteten emotionalen Überschwenglichkeit und Distanzlosigkeit eine sonderpädagogische Aufgabe?

Und kann schließlich jeder Lehrer, selbst wenn er sich als Christ bekennt, diesem Aufruf folgen?: "Bezeugen wir als vom Heiligen Geist besellte Menschen jene Jesus-Zärtlichkeit, die selten glühender in Menschenherzen flammt als in denen unserer behinderten Kinder." 174)

173 ebd. S. 100.

174 ebd. S. 102.

6.2.3. RU als Carpenter-Effekt (I. EICHBERGER-KIENER)

EICHBERGER-KIENER überschreibt ihren Aufsatz mit "Biblische Unterweisung Geistigbehinderter". Ihren Ausführungen ist jedoch nicht zu entnehmen, daß sie ein Unterrichtskonzept vertreten möchte, das eine Beziehung zu entsprechenden vorhandenen Vorstellungen aus der religionspädagogischen Diskussion hat.¹⁷⁵⁾ Unterricht über biblische Texte ist für sie nicht dominierendes didaktisches Grundmodell, so daß die Autorin dem allgemeineren Begriff RU hätte den Vorzug geben können. Ihr für den RU vorgeschlagener Stoffplan deckt sich weitestgehend mit dem von H. BISSONNIER ¹⁷⁶⁾, nur daß sie ihn als Maximalplan versteht (was wohl auch angemessener ist), während der Franzose von einem Lebensminimum spricht.

Neben wichtigen Hinweisen zum geistig-seelischen Entwicklungsalter ¹⁷⁷⁾ geistigbehinderter Kinder, gibt sie in loser Folge auch solche für den RU:

1. Sprachdefekte Geistigbehinderter erschweren in der Regel die Kontrolle des Unterweisenden über das, was an Grundsatz das Verständnis des Behinderten erreicht hat. "Meist ist das weniger als wir denken, zuweilen aber auch etwas mehr. Begriffe wie Himmel, Sünde, Vergebung, Buße und Gnade sind für Geistigbehinderte äußerst schwierig."¹⁷⁸⁾

¹⁷⁵ Vgl. K.E. NIPKOW: Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen RUs. In RU wohin? Hg. K. WEGENAST. Gütersloh 1971. S. 109-134.

¹⁷⁶ Vgl. S. 91 unserer Studie.

¹⁷⁷ I. EICHENBERGER-KIENER: a.a.O. S. 107.

¹⁷⁸ ebd. (Unterstreichungen von mir). Vgl. dazu auch

2. Das Verständnis der Welt und der religiösen Wahrheiten ist für den Geistigbehinderten nur auf dem Weg über das möglich, was er erfassen, was er empfangen kann, und dieses geht über einen sehr kleinen Kreis des für ihn subjektiv Bedeutsamen nicht hinaus. Dieses subjektiv Bedeutsame richtet sich bei ihm zunächst an die Triebosphäre.
3. Eine feinere Gewissensentwicklung der eigenen Entscheidungen in bestimmten Situationen ist bei Geistigbehinderten nicht möglich. Es geht hier einfach um eine ganz grobkörnige Unterscheidung von Gut und Böse. Diese wird vornehmlich an der sozialen Umwelt, die hier stellvertretend für die göttlichen Normen steht, abgelesen. 179)

die Untersuchungen von POHL: a.a.O. S. 123 (S. 79 ff. unserer Studie).

Dazu auch A. SAGI: Die sittliche Verantwortung des Geistigbehinderten. In: Lebendige Seelsorge. 1970. Heft 3. S. 114: "Beim Geistigbehinderten kann nur analog von einer sittlichen Verantwortung gesprochen werden. In Wirklichkeit ist er für sein Verhalten in einem dem der Nichtbehinderten vergleichbaren Sinne nicht verantwortlich. Diese Aussage bedeutet u.a., daß es letztlich nicht sinnvoll ist, beim Geistigbehinderten, der nicht das intellektuelle Niveau eines normalen Vierzehnjährigen erreicht, etwa von Sünde zu reden."

Ebenso: G. BRANDT: Die besonderen religionspädagogischen und seelsorgerlichen Aufgaben an den schwer ansprechbaren Behinderten. Tagungsbericht der Ev. Akademie Bad Boll. Protokolldienst Nr. 13/1970. Seelsorge am geistig behinderten Menschen (Referat). S. 36: "Sehr streng sollten wir gebräuchliche kirchliche

4. Biblische Unterweisung im strengen, eigentlichen Sinne kann nur dann einsetzen, wenn die Voraussetzung der personalen Geborgenheit und Beziehung erfüllt ist.

Sie muß zudem Hand in Hand gehen mit zwei anderen Mitteln der Unterweisung, die gerade beim geistigbehinderten Kind nicht nur verbal sein dürfen; mit

a) der Nachahmung

b) der Gewöhnung und Einübung.

Dies sind die Hauptpfeiler einer wirklich sinnvollen Unterweisung. EICHBERGER-KIENER erinnert dabei an den uns aus der Sozialpsychologie überkommenen Begriff "Carpenter-Effekt", der schon auf rein vegetativ biologischer Ebene abläuft und keiner höheren geistigen Fähigkeit bedarf. Da jede Wahrnehmung einer Bewegung oder Handlung die Tendenz hat, einen Antrieb zur gleichen Handlung oder Bewegung beim Beobachter auszulösen, könne diese Erkenntnis für den Unterricht verwertet werden. 180)

Zur Erteilung dieses RUs ist freilich nur der Lehrer geeignet, der auch einer bestimmten Glaubenshaltung nachkommen kann; denn das geistigbehinderte

und theologische Formulierungen auf ihre Verständnismöglichkeiten hin überprüfen und sie ggf. übersetzen. Zentrale Begriffe wie Sünde, Gnade, Vergebung führen Behinderte, die in einer kirchlich geprägten Umwelt groß geworden sind, gern im Munde, ohne aber jemals ihre wirklichen Gehalte erfaßt zu haben. Wer die wirklichen Fähigkeiten der hochgradig Behinderten nicht sehr realistisch beurteilt, läuft Gefahr, sie zum bloßen 'Maulbrauchen' zu verleiten."

179 I. EICHBERGER-KIENER ebd.

180 ebd. S. 108

Kind "bekommt nur auf diesem Weg der Bezogenheit auf den liebenden und selbst gläubigen Erzieher einen Zugang zu Gott, versteht, daß Gott für den Erzieher der liebevolle Partner ist, so wie der Erzieher für das Kind selbst."¹⁸¹⁾

Die in diesem Beitrag sozialpsychologisch umschriebene Erziehungsmöglichkeit des geistigbehinderten Kindes ist auch unseres Erachtens eine nicht zu unterschätzende, dem Geistigbehinderten offengebliebene Möglichkeit. Jedoch wird für den RU sorgfältig zu prüfen sein, welche Inhalte auf diese Weise zu bieten sind. Inhalt und Ziel des RUs ist in einer öffentlichen Sonderschule G auch öffentlich zur Diskussion zu stellen und muß sich durch eine möglichst breite, allgemein plausible Basis legitimieren.

Die Erwartungen, die an den Religionslehrer der Sonderschule G in diesem Beitrag gestellt werden, scheinen zwar in dem einen oder anderen Fall noch erfüllbar sein, werden aber viele Lehrer - wenn nicht die meisten - insofern überfordern, als sie sich zu Bekenntnis und gläubigem Tun an einem Ort herausgefordert fühlen, der diesen Anspruch nicht erheben kann. ¹⁸²⁾

¹⁸¹ ebd.

¹⁸² Diese Problematik hat KOLKMANN: a.a.O. S. 32 angesprochen: Strittig ist immerhin, ob wir die Weitergabe des Evangeliums mit einem bestimmten Wert begaben sollen. Als Angehörige eines "säkularen Berufs dürfen wir das nicht." In der Christenlehre stellt sich diese Problematik nicht aber für die Religionspädagogik. "Wir müssen beide scharf voneinander trennen."

6.2.4. RU als Stunde religiöser Weihe (M. ELLER)

Bildungsarbeit am geistigbehinderten Kind umschreibt M. ELLER mit einem schöpferischen Akt. Wir sollen uns - gleichsam als Bildhauer - mühen, "wie wir aus einem Kind, in dem das Bild Gottes grundgelegt ist, dieses Gottesbild so herausmeißeln, daß es auch andere darin erkennen können." Ihr Arbeitsziel im RU ist die Öffnung des Kindes "für Gott, für Christus, daß es sich gläubig einfüge in den mystischen Leib Christi, daß Gott Ausgangspunkt und Zielpunkt seines Lebens wird und daß ihm diese Lebensaufgabe möglichst bewußt ist." Sie gibt jedoch selbst gleich zu bedenken: "Das klingt sehr anspruchsvoll." 183)

Diese Bedenken müssen wir teilen und in Frage stellen, ob eine mystische Vereinigung mit Christus (was auch immer darunter verstanden werden mag) angemessen einen Teil schulischer Aufgabe für den geistigbehinderten Menschen beschreibt. Der grundsätzlichen Frage, ob denn dieses Bildungsziel den RU der Sonderschule charakterisieren kann, stellt sich die Autorin offensichtlich nicht. Schule ist für sie erweiterter sakraler Kirchraum: "Für die Kinder sind diese Dinge (sc. religiöse Feiern) etwas Wunderbares, schon fast der Himmel. Ich habe bei den Geistigbehinderten in meinem Religionsunterricht Stunden wirklicher religiöser Weihe erlebt, bei evangelischen und bei katholischen Kindern gleichermaßen. Die Kinder haben mitgebetet, sie haben mitgefeiert, sie waren, ich möchte fast

183 M. ELLER: Seelsorge in der Sonderschule. In: Hilfe für das geistig behinderte Kind. Hg. R. BOCHINGER. Stuttgart 1967. S. 62. Vgl. auch M. ELLER: Religiöse Erziehung im Elternhaus. VjschrLh. 1962. S. 15-18.

sagen, im Banne dieser Feier." 184)

Auch hier begegnen wir einer Sprache, die auf verinnerlichte Erlebnisvorgänge und weihevollen Andächtigkeit deutet, deren Berechtigung in sakralen Räumen oder für kultische Übungen von Interessengemeinschaften hier nicht diskutiert werden soll. Daß sie im RU der Schule präsent sein sollen, muß bestritten werden, weil sie von Schule und Gesellschaft so nicht getragen werden können.

Aufschlußreich ist der Hinweis der Autorin, daß der Lehrer allen Kindern ohne Unterschied des Bekenntnisses RU erteilt und dabei zunächst alles vermeidet, "was irgendwie spezifisch vom Bekenntnis her geprägt wäre." Erst wenn es dann "auf die Sakramentserziehung zugeht, teilen wir die Klasse auf so bald und soweit die Verschiedenheit der Bekenntnisse es notwendig macht."¹⁸⁵⁾ Einmal abgesehen davon, daß man sich fragen müßte, ob es M. ELLER tatsächlich gelungen ist, mit ihrem Konzept für den RU spezifisch konfessionelle Inhalte und Glaubenshaltungen zu vermeiden, eröffnet auch dieser Bericht aus der Praxis, daß sich bikonfessioneller RU stillschweigend in den Sonderschulen G der BRD einzubürgern beginnt.¹⁸⁶⁾ Der notwendig ganzheitliche Unterricht; das in der Regel nicht

184 ebd.

185 ebd.

186 ebd.

Vgl. dazu den Bericht der Ev. Akademie Bad Boll. Protokolldienst Nr. 13. 1970. G. BRANDT: Seelsorge am geistig behinderten Kind. S. 12: "(Anmerkung: In diesem Zusammenhang war interessant zu erfahren, daß bereits in zahlreichen Sonderschulen und anderen Einrichtungen für geistig Behinderte bikonfessioneller Religionsunterricht erteilt wird.)"

ausgeprägte Differenzierungsvermögen Geistigbehinderter angesichts der oftmals subtilen Unterschiede zwischen den konfessionellen Bekenntnissen und deren theologischen Implikationen, der Mangel an qualifizierten Lehrkräften für die Erteilung des RUs, die Überforderung der Schule, für den RU eigens neue Schülergruppierungen zu schaffen, haben als Sachzwänge diese Entwicklung sicherlich mitgefördert.

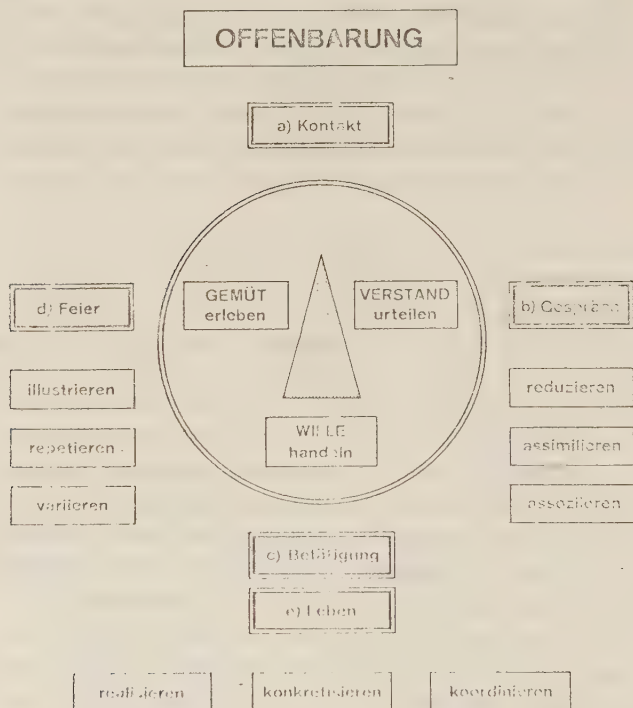
6.2.5. RU als warmes, gottfrohes Erlebnis (R. FISCHER)

Der schweizer Autorin R. FISCHER geht es in erster Linie um einen Unterricht, der den ganzen Menschen umgreifen soll. Die von oben hereinbrechende Offenbarung kann durch persönlichen Kontakt, durch Feiern und Gespräch das Gemüt, den Verstand und den Willen des Schülers ansprechen und zur Betätigung und Realisierung im Leben führen.

Das Schema ihrer Religionsstunde stellt sie graphisch so dar: ¹⁸⁷⁾

187 R. FISCHER: Methodische Grundsätze und didaktische Leitlinien im RU bei Geistesschwachen. In: Heilpädagogische Werkblätter. 36. Jg. Nr. 1. Jan-März 1967. S. 19.

SCHEMA EINER RELIGIONSSTUNDE



Im Unterricht muß immer die Doppelgestalt von Wort und Fleisch, von Schrift und Eucharistie, von Bibel und Sakrament beachtet werden. Ihre Graphik erläutert sie folgendermaßen:

Vor jeder Religionsstunde ist der Kontakt mit jedem einzelnen Kind wieder neu herzustellen. Das Gespräch ist die Darbietung und Erklärung der Offenbarungswahrheit.

Das Erkannte soll nun durch die Betätigung vertieft werden.

Durch die Feier soll das Kind zum Glaubensakt geführt werden. Dieser Glaubensakt soll sich im praktischen Leben bewähren.

Medien des RUs sind die "Offenbarungswahrheiten", die an die Kinder herangetragen werden. Das Leben ist gleichsam als Exerzierplatz dieser Wahrheiten zu verstehen. Die Wirklichkeit wird zum Mittel der Illustration von Glaubenssätzen. Das Alltags-erleben der Kinder erhält damit eine dienende Funktion gegenüber der Offenbarung. Es kann dann auch nur soweit von Belang sein, soweit es als Interpretament den ewigen Wahrheiten dient. Die Autorin entlehnt ihre methodischen Anweisungen für den RU zum größten Teil dem Modell aus Frankreich.¹⁸⁸⁾ Zwar weiß sie, daß in den staatlichen Schulen in Frankreich seit der Trennung von Kirche und Staat im Jahre 1902 kein RU erteilt wird und das Konzept BISSONNIERS für den kirchlichen Unterricht gedacht ist, dennoch will sie dieses Konzept in der Schule beheimatet wissen.¹⁸⁹⁾

Der sakrale Charakter des Schulraumes muß vom Lehrer geschaffen werden: "Muß die Feier im Schulzimmer gehalten werden, so suchen wir es würdig zu richten. Es braucht nicht viel dazu. Wir schmücken das Kreuz oder ein Bild in der Herrgottsecke mit Blumen und zünden eine Kerze an. Die Kinder sitzen oder stehen im Halbkreis. Nun folgt der feierlichste Augenblick der Religionsstunde. Wir lesen aus

188 Vgl. S. 91 unserer Studie.

189 R. FISCHER: Verschiedene Methoden und Hilfsmittel im RU bei Geistesschwachen. In: Heilpädagogische Werkblätter. 36. Jg. Nr. 1. Jan-März 1967. S. 30.

einem schönen Buch den Bibel- oder Liturgietext vor. Diese Lesung soll immer sehr würdig geschehen. Nach der Verkündigung der Frohbotschaft folgt immer eine kleine, kindgemäße Betrachtung. Dann folgt eine kurze Stille. Die Stunde endet mit einem passenden Lied oder mit einer Schallplatte." 190)

Dem Lehrer wird schließlich aufgetragen: "Gerade für diese Kinder muß jede Religionsstunde zu einem warmen, gottfrohen Erlebnis werden und ihre Begegnung mit Gott vorbereiten." 191)

Das Klassenzimmer - das kann auch bei diesem Konzept festgehalten werden - verwandelt sich für die Religionsstunde in einen sakralen Raum, dem der feierliche Habitus der Textverlesung und -auslegung entspricht. Für eine Stunde wird der Gottesdienstraum in die Schule verlegt, für eine Stunde übernimmt der Lehrer priesterliche Aufgaben. Die Religionsstunde soll zum Katalysator einer Gottesbegegnung im Klassenzimmer werden.

Für den Text wird nach Illustrationsmaterial aus dem Leben der Kinder gesucht. Die Frohe Botschaft soll nicht in erster Linie Leben interpretieren, erhellen und ermöglichen, sondern der Alltag der Kinder ist lediglich Beispielmateriale zur Verkündigung.

Wir können uns dieser Vorstellung nicht anschließen: Schule ist nicht Gottesdienstraum, sondern kann allenfalls Gottesdienst thematisieren. Der Inhalt der Verkündigung hat nach unserem Verständnis dienende Funktion, d.h. er muß sich am Leben des Menschen verifizieren und nicht umgekehrt.

190 R. FISCHER: Methodische Grundsätze. A.a.O. S. 22.
191 ebd. S. 20

6.2.6. RU als Begegnung mit dem Heiligen (A. GÜGLER)

Der Schweizer A. GÜGLER nimmt in seinem Aufsatz psychologische und pädagogische Aspekte der religiösen Erziehung des geistigbehinderten Kindes auf. Er schreibt auch dem geistigbehinderten Kind eine "religiöse Veranlagung" zu.¹⁹²⁾ Religiöse Unterweisung sieht er als Mittel der Gesamtbildung. Darin ist das religiöse Motiv oftmals das einzig erfolgreiche; und die Bestrebungen der Heilpädagogik sind darum nicht vergeblich. "Religiosität gehört zu den Urgegebenheiten des Menschen." Sie kann eben nicht auf Einzelfunktionen des Wollens, Fühlens oder Denkens zurückgeführt werden. "Religiöses Leben ist ein eigentümliches Ganzes. Der Geistesschwache erfährt intuitiv-global."¹⁹³⁾

GÜGLER folgt zur Modifizierung seines Verständnisses von Religiosität den Kategorien aus R. OTTOS epochemachendem Buch. "Das Heilige".¹⁹⁴⁾

Gesamtziel - nicht nur des RUs, sondern der pädagogischen Bestrebung überhaupt - ist "der glaubende und aus dem Glauben lebende Mensch." Damit stellen sich folgende Aufgaben für den Unterricht:

192 A. GÜGLER: Die religiöse Erziehung des geistesschwachen Kindes. In: Heilpädagogische Werkblätter. 36. Jg. Nr. 1. Jan-März 1967. S. 12.

193 ebd.

194 ebd. S. 14: a) Mysterium, das Geheimnisvolle, Unbekannte, Fremdartige zieht an, es lockt und reizt. Was aus dem Gewohnten herausfällt, fesselt. b) Tremendum, das Schauererregende, Unnahbare zieht in den Bann. c) Fascinosum, das Anziehende, Bestrickende lockt. Auch Geistesschwache werden vom Göttlichen angezogen (vgl. den Drang zur Kirche, zum Gottesdienst). d) Augustum, das Erhabene. Das Erfäßtwerden von der Größe Gottes.

1. Das Empfinden für das Heilige muß geweckt werden. Das Heilige selbst soll widergespiegelt werden. Das Kind muß staunen lernen.
2. Das Gottesbild muß langsam von anthropomorphen Anschauungen befreit werden.
3. Die Fähigkeit der Bewunderung und des selbstlosen Lobes ist zu entfalten. Das Kind soll die Größe Gottes erleben, vor allem von der Schöpfung her.
4. Der moralische Halt ist zu sichern:
 - "a) Vertrauendes Gehorchen gegenüber der Umgebung. Anschluß an gute Menschen, gute Gemeinschaft.
 - b) Halt durch Dressur. Dressur ist Formung natürlichen Verhaltens in Richtung dessen, was das Leben in der Kulturgemeinschaft erfordert. Dressur erleichtert das Leben. Der Weg heißt: sonnige Konsequenz.
 - c) Das gute Beispiel geben. Richtiges Verhalten der Erzieher (nach Busemann)." ¹⁹⁵⁾

Die zentralen Gesichtspunkte und den Inhalt der Unterweisung referiert GÜGLER nach H. BISSENIER, so daß auf die Wiedergabe verzichtet wird. ¹⁹⁶⁾

Die an den Lehrer herangetragenen Erwartungen entnehmen wir den Empfehlungen GÜGLERs zur Methodik des RUs:

¹⁹⁵ ebd. S. 16.

¹⁹⁶ Vgl. S. 91ff. unserer Studie.

1. Dem Kind muß der Glaube vorgelebt werden
Der Lehrer muß selbst Zeugnis ablegen.
"Die Methode aller Methoden ist also der
Erzieher selber." 197)
2. Das Kind muß sein christliches Leben in einer
totalen Teilhabe leben können.
3. Das Kind ist an das religiös-sittliche Le-
ben zu gewöhnen. "Kein Tag ohne Gebet,
kein Sonntag ohne heilige Messe, kein Mo-
nat ohne heilige Beicht und Kommunion."
4. Das Prinzip der Anschaulichkeit ist anzu-
wenden.
5. Die religiöse Nachfürsorge (Christenlehre
für schulentlassene Geistesschwache) ist
wichtig. 198)

GÜGLER läßt ungeklärt, wie seine Behauptung, Reli-
giosität gehöre zu den Urgegebenheiten des Men-
schen zu verstehen ist. Im Sinne einer dem Men-
schen angeborenen Anlage kann er jedenfalls mit
R. OTTO nicht argumentieren; denn natürliche Re-
ligion, "im Gegensatz zu geschichtlicher, gibt es
nicht; angeborene Religion noch weniger." 199)
Immerhin ist es bemerkenswert, daß GÜGLER versucht,
von einem allgemeinen Ausgangspunkt RU zu erfas-
sen, wenn er diesen Ansatz dann auch nicht durch-
hält. Er gibt nämlich nicht an, wie seine Forderung
zu begründen ist, im RU dann ausschließlich
christliche Inhalte nach der Vorlage von BISSON-
NIER zu vermitteln. Ob er auch hier den Weg mit

197 ebd. S. 17. So auch H. BISSONNIER: a.a.O.
S. 23: "Die Haltung des Katecheten ist die
Methode der Methoden."

198 ebd. S. 17.

199 R.OTTO: Das Heilige. A.a.O. S. 204 (Religiöse
Apriori und Geschichte).

R. OTTO zu gehen beabsichtigte?²⁰⁰⁾

Die Bestimmung der Methodik für den RU als "Dressur" in "sonniger Konsequenz" ist eine ungeeignete Kategorie, abgesehen von der Wortwahl. Diese Anleitung erinnert zu stark an ein Abrichten von Tieren, (der Lehrer wird zum Dompteur) und könnte den Eindruck erwecken, den geistigbehinderten Menschen solle etwas vermittelt werden, was ohnehin ihre Möglichkeiten übersteigt und daher nur über eine stumpfsinnige Dressur möglich wäre. Diese pädagogische Fehlorientierung ist heute überwunden. Wir wissen, daß man noch vor nicht all zu langer Zeit Geistigbehinderten der sogenannten besseren Stände eine Schein-Erziehung andeihen ließ, die ihre tatsächliche Lebenssituation und Behinderung vertuschen sollte. So sollen es geistigbehinderte Männer bis zum Salon-Löwen und Frauen zur erfolgreichen Eheschließung mit nicht Behinderten gebracht haben; weil sie von uneinsichtigen Erziehern gedrillt wurden. Geistigbehinderte Menschen aus unterprivilegierten Schichten wurden andererseits nicht selten als Schausteller im Showgeschäft mißbraucht.²⁰¹⁾ Wir haben bereits festgestellt, daß der Stoffplan BISSONNIERS, auf den sich GÜGLER beruft, für den kirchlichen Unterricht gedacht ist. Nur von dort kann auch die Forderung abgeleitet werden, die an den Lehrer gestellt wird, persönliches Glaubenszeugnis abzulegen.

200 R. OTTO: Das Heilige. A.a.O. S. 205: Die höchste, dritte Stufe, in der Person und Leistung zum Objekt der Divination des erscheinenden Heiligen wird, ist der "Sohn".

201 Beispiele bei H. HANSELMANN: Einführung in die Heilpädagogik. A.a.O. S. 166ff.

6.2.7. RU als Verkündigung (G. WEBER)

Von G. WEBER liegt uns kein spezielles Konzept des RU für Geistigbehinderte vor; er beschäftigte sich in zahlreichen Beiträgen mit dem RU bei Lernbehinderten. Hervorzuheben ist seine Katechetik (Das Lernbehinderte Kind und der Glaube. Zum katholischen RU in der Sonderschule für Lernbehinderte).

Da WEBER jedoch davon ausgeht, daß im RU der Sonderschulen "grundsätzlich dasselbe wie im Religionsunterricht der Normalschule" geschieht, "weil dieser wie jener eingegliedert ist in den umfassenden Auftrag Christi an seine Kirche, die Heilsbotschaft allen Geschöpfen zu verkündigen" ²⁰²), dürfen wir annehmen, daß diese Begründung auch den RU in der Sonderschule G betrifft.

Der RU in der Sonderschule ist dem "umfassenden Vorgang der kirchlichen Heils-Verkündigung eingegliedert." ²⁰³) Er steht seinem Wesen nach "im Dienste des Heils". Als Unterrichtsziel formuliert WEBER: "Das Wort Gottes wird verkündigt, damit der Hörende es annimmt und in der Annahme des Wortes auch den 'Sprechenden', d.i. Jesus Christus, aufnimmt. Das ist der 'Glaube', Die Ermöglichung und Bereitung dieses Glaubens, seine Erweckung und Entfaltung und schließlich - je nach der Fassungskraft des Kindes - seine reflexive Erfassung und Sicherung im Glaubenswissen ist Ziel und Aufgabe des R.unt. in der HiSch." ²⁰⁴)

Die Kenntnis der im Apostolikum formulierten Glaubensaussagen ist "wissensmäßige Minimalforderung" ²⁰⁵)

202 G. WEBER: Das lernbehinderte Kind und der Glaube. Donauwörth 1967. S. 7 und bes. S. 8.

203 Ders. Artikel: RU in der Hilfsschule EHbdsopäd. Sp. 2826-2830.

Die erfolgreiche Wahrnehmung der Heilsverkündigung ist von der "gläubigen Existenz des Katecheten" abhängig. 206)

Für uns steht fest, daß die Auswahl des Stoffangebotes nicht durch ein bloßes Reduzierungsverfahren getroffen werden kann, selbst wenn mit WEBER unterstellt wird, daß die Aussicht der Realisierung "im gläubigen Leben" steigt, je "mehr wir uns quantitativ auf die Kernwahrheiten des christl. Glaubens beschränken." 207)

Wir vermissen, daß auch und gerade der Glaube des Erziehers - macht man ihn schon zur Voraussetzung des RU - als angefochtener Glaube beschrieben wird. Mit einem statisch-habituellen Glaubensbegriff können wir nicht operieren.

Gegenüber den anderen, bereits dargestellten Konzepten zeichnet sich die Begründung von G. WEBER jedoch dadurch aus, daß er deutlich Anschluß an die religionspädagogische Diskussion sucht. Auf die nicht zufällige Ähnlichkeit seines Programms mit denen von BRANDT und WISSMANN für den evangelischen RU der Sonderschule wird noch einzugehen sein, wobei WEBERS Konzept noch weiter entfaltet wird. 208)

204 ebd. Sp. 2 826.

205 ebd. Sp. 2 827 und G. WEBER: Das lernbehinderte Kind und der Glaube. Donauwörth 1967. S. 34.

206 G. WEBER: Art. RU in der Hilfsschule EHbSopäd. Sp. 2 830.

207 ebd. Sp. 2 827.

208 Vgl. Kapitel: In der Erbfolge KITTELS. S. 146ff unserer Studie

6.2.8. RU als Hilfe zur ewigen unio mit Gott durch Christus (S. WECKAUF)

WECKAUF geht am Ende eines Aufsatzes ganz kurz auch auf den RU für geistigbehinderte Kinder ein.²⁰⁹⁾ Er spricht auswechselbar von Religionspädagogern und Seelsorgern und rät: "Seelsorger und Religionspädagogen werden sich mühen müssen in den möglichen Formen, dem Geistigbehinderten zu einem Verhältnis zu Gott zu verhelfen, weil er Mensch und zur ewigen unio mit Gott durch Christus berufen ist wie jeder andere. Das Kind ist mit Christus 'als dem Greifbaren von Gott' bekannt zu machen (immer im Rahmen der geistig-religiösen Möglichkeiten) und ist zu ihm in eine sakramentale Verbindung zu bringen. Die Liebe Gottes wird es durch unsere Belehrung und unser Tun erfahren können, so daß Gott durch Christus sein Trost (nicht Vertröstung!) des Lebens wird. Das religionspädagogische Programm wird sein, das Kind schon von der ersten Stunde an damit vertraut zu machen, daß die geschaffene Gotteswelt und auch wir Menschen schön aber noch unfertig sind, wie es an sich selbst und bei jedem Menschen feststellen kann. Das Wachsen muß immer die Begrenzungen, Behinderungen (oft mit Anstrengung und Schmerz) überwinden. Aber mit Christus, der jetzt schon in unserem Leben wirkt, werden wir die Grenzen überschreiten bis in die glückliche Vollendung."²¹⁰⁾

209 S. WECKAUF: Die seelsorgerlichen Dienste an geistigbehinderten Menschen. In: Lebendige Seelsorge. März 1970. Heft 3. S. 102-106.

210 ebd. S. 106.

WECKAUF differenziert zwar zwischen Seelsorger und Religionspädagoge, sagt aber dann nicht, worin die Unterschiede dieser beiden Berufsfelder liegen. Mit anderen Worten: seine Differenzierung bleibt formal; wenn der Seelsorger in die Schule kommt, wird er zwar zum Religionspädagogen, hat aber den selben Auftrag. Der Religionslehrer ist in erster Linie Seelsorger. Als Aufgabe postuliert WECKAUF, das geistigbehinderte Kind in eine "sakramentale Verbindung" mit Jesus zu bringen. Diese Chiffrierung bleibt ohne nähere Ausführung sehr dunkel: Will er die Religionsstunde als immerwährende Eucharistiefeier verstanden wissen? Will er dem Lehrer damit eine priesterliche Funktion antragen, obgleich die katholische Kirche ein allgemeines Priestertum der Laien nicht verwirklichen will?²¹¹⁾ Soll die Schule zum Ort religiös-sakramentaler Exerzitien, der Unterricht zum Mysterienspiel, der Lehrer zum Regisseur und Hauptdarsteller werden? Selbst wenn es zutrifft, daß "unser Bildungs- und Schulbegriff vom rationalistischen Wissens- und Leistungsdenken, statt von der Ermöglichung des Menschseins besessen ist,"²¹²⁾ so sehe ich in diesem Konzept kein der Schule zuträgliches, d.h. auf eine allgemein akzeptable Veränderung abzielendes Gegengewicht, da das Menschsein einseitig, verengend unter dem Stichwort "sakramentale Verbindung mit Christus" interpretiert und thematisiert wird und sich u.E.s einer schultheoretischen Zuordnung in dieser Formulierung sperrt.

211 B. LOHSE: Artikel Priestertum. III. In der christlichen Kirche. 2. Katholizismus. RGG. Band V. Sp. 579. 1961.

212 S. WECKAUF: a.a.O. S. 106.

6.3. Evangelische Darstellungen zur Begründung des RUS der Sonderschule G

6.3.1. RU als deutender Zuspruch (G. BRANDT)

RU in der Sonderschule wird von G. BRANDT als "Evangelische Unterweisung" verstanden.²¹³⁾ Er gibt damit klare Auskunft darüber, auf welches religionspädagogische Programm er sich beruft. Das Selbstverständnis des RUS in der Sonderschule für Lernbehinderte deutet er in engster Anlehnung an H. KITTELs Programmschrift von 1947 (Vom RU zur Evangelischen Unterweisung). "Eigentlicher Inhalt der EU (Evangelischen Unterweisung) ist ... die frohe Botschaft der Bibel von der Rettung des Menschen in Jesus Christus. Sie sieht daher ihre zentrale Aufgabe darin, den Kindern zu helfen, Gottes Anrede in der Schrift zu hören und Vertrauen und Gehorsam als wesentliche Elemente des Glaubens zu lernen." ²¹⁴⁾

In einem von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. veröffentlichten Aufsatz zur religiösen Erziehung geistigbehinderter Kinder nimmt BRANDT die Thesen aus seinem Artikel auf und wendet sie in kaum nennenswerter Abwandlung für den RU in der Sonderschule G an.²¹⁵⁾ Er bezweifelt zunächst, daß der Terminus "religiöse Erziehung" der Sache, die er bezeichnen soll, adäquat ist und führt dann aus: "Bei der christlichen Unterweisung dagegen geht es um Gottes Wort,

213 G. BRANDT: Artikel Religionsunterricht in der Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). I. Evangelische Unterweisung. In: EHbdsOpäd. Sp. 2 821 - 2 826.

214 ebd. Sp 2 821.

215 Ders.: Religiöse Erziehung (evangelisch). HbdsBl. Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966.S. 91 - 98.

das nach dem Zeugnis der Bibel menschlichem Tun und Planen nicht verfügbar ist." ²¹⁶⁾ Auch Geistigbehinderte können die Botschaft der Bibel in rechter Weise letztlich nur durch ein "deutendes Zuspochen" erfahren. ²¹⁷⁾ Mit K. FRÖR spricht BRANDT von einer Tat Gottes, sofern es vom "richtigen Hören hindurch zum rechten Hören" kommt. Diese Tat bewirkt Gott unabhängig von der "psychischen Kapazität unserer Behinderten."

Damit geht - so ist zu folgern - das Geschehen im RU über jedes andere Lernen und Lehren im Vergleich zu allen übrigen Erziehungsbereichen weit hinaus. Die Begegnung mit der Anrede Gottes im RU sprengt die Fesseln der Behinderung, die (lediglich) nach unseren menschlichen, wissenschaftlichen Kenntnissen in den meisten Fällen als irreversibel gelten muß.

Die Evangelische Unterweisung kann dann auch nicht als Teilgebiet der für die Sonderschule G relevanten Erziehungsbereiche verstanden werden, bei denen es sich nach BRANDT um ein "von uns beabsichtigtes, psychologisch weithin überschaubares Geschehen handelt, das auf ein mit menschlichen Möglichkeiten erreichbares Ziel ausgerichtet ist." ²¹⁸⁾ Im RU geschieht folglich etwas ganz A n d e r e s. Dieses Geschehen ist nicht mehr mit sonderpädagogischer Begrifflichkeit beschreibbar und sein Inhalt entzieht sich jedem Vergleich und jeglicher systematischen Zuordnung.

216 Ders.: HbdBL. Bd. 6. S. 92.

217 ebd. S. 97.

218 ebd. S. 92.

Zwar will BRANDT nicht - im Gegensatz zu vielen anderen Autoren ²¹⁹⁾ - "daß die Klasse zum Kirchraum werden sollte oder religiöse Unterweisung Gottesdienst würde", ²²⁰⁾ hält es aber methodisch für erforderlich, daß gleichsam wie selbstverständlich die Behinderten in die Gemeinschaft unter Gottes Wort hineingenommen werden. Gewiß ist ihr Mitdenken dabei oft nur sehr begrenzt und lückenhaft, aber nach BRANDT vermögen sie auf diese Weise doch etwas von ihrem Dasein als Gotteskind spüren, so daß daraus Vertrauen in das Getragenwerden erwachsen kann. Die Kinder müssen in ein Leben "im Stande der Taufe" einbezogen und zugleich soll etwas von der "metaphysischen Solidarität" von Betreuer und Betreutem spürbar werden. ²²¹⁾ Konsequenterweise hält BRANDT die Unterweisung in der Heiligen Schrift für die dominierende didaktische Grundfigur des RUs, auf die er ausführlich eingeht. Danach reicht die bloße Wiedergabe des historischen Sachverhalts biblischer Geschichten nicht aus, sondern beim Erzählen sollen die Behinderten "den existentiellen Bezug spüren können". ²²²⁾ Wie das im einzelnen zu realisieren ist, bleibt schwierig darzulegen. Es kann sicherlich nicht erreicht werden, indem es krampfhaft gemacht wird, "etwa als psychologisch fundierter didaktischer Kunstgriff, sondern es kann nur erwachsen aus einem Hören auf Gottes Wort, das zum gemeinsamen Loben und Danken führt." ²²³⁾ Denn biblische Ge-

²¹⁹ Vgl. 6.2.2., 6.2.4. ff. unserer Studie.

²²⁰ Ders.: HdbBL. Bd. 6. S. 93.

²²¹ ebd. S. 94.

²²² ebd.

²²³ ebd.

schichten sind nicht in erster Linie als sachliche Berichte zu verstehen (darin kann BRANDT gefolgt werden), "sondern als Predigt, als schenkende und fordernde Anrede." 224)

Bei dem für geistigbehinderte Kinder notwendigen Versuch der V e r a n s c h a u l i c h u n g muß darum der Zeugnischarakter der biblischen Geschichten transparent werden. Eben diese Transparenz sollen die Kinder anschaulich erfahren. Mit unseren Worten formuliert: BRANDT geht es nicht darum, daß wir den historischen Hintergrund oder die Kulisse einer biblischen Geschichte veranschaulichen, sondern ihren Skopus.

Wie schwierig die Veranschaulichung der in den Texten intendierten Botschaft angesichts unserer Adressaten sein wird, weiß BRANDT. Dieses Vorhaben kann nur dadurch verwirklicht werden, daß der Lehrer die Rolle des Verkündigers übernimmt und sich zum Sprachrohr der Botschaft macht. Oder: Der Text als Subjekt regiert Lehrer und Schüler als Objekt der Verkündigung.

Wird der Unterricht damit nicht doch wieder zu einer gemeinhin den Gottesdienst charakterisierenden Veranstaltung? Der Hinweis BRANDTs, der Lehrer solle gerade verhindern, daß RU zum Gottesdienst, Schule zur Kirche werde, erscheint im Blick auf seine späteren Ausführungen nicht mehr als eine formale Konzession an eine heute erhobene Forderung, die er an anderer Stelle dann doch wieder - und das erscheint konsequent - zurücknimmt: 225)

224 ebd. S. 96.

225 G. BRANDT: Die besonderen religionspädagogischen und seelsorgerlichen Aufgaben an den schwer ansprechbaren Behinderten. Tagungsbericht der Ev. Akademie Bad Boll. A.a.O. S. 26.

"Wir wissen, daß die moderne Religionspädagogik diesen Weg des schlichten Einbeziehens eines Kindes in die Ausdrucksformen geistlichen Lebens ablehnt. Einem solchen 'Übernehmen' stehe das Kind noch zu kritiklos gegenüber, und es komme daher einer geistigen Überrumpelung, einer Indoktrination gleich. Extreme Vertreter neuer Strömungen in der Religionspädagogik fordern bekanntlich so etwas wie ein religiöses Warenhaus, in dem dem Kind verschiedene Angebote unterbreitet werden, für die es sich dann nach freier Wahl entscheiden soll. Ich persönlich halte den religionspädagogischen Weg, der seinen Anfang nimmt beim unreflektierten Teilhabenlassen des Kindes am Glaubensleben des Erwachsenen zwar nicht für den einzigen, aber für voll legitim. Allerdings muß ein so begonnener Weg in späteren Entwicklungsstadien Raum geben für kritische Reflektion (so) und auch kritische Distanz. Die Schwierigkeit liegt eben nur darin, daß wir mit unseren hochgradig Behindernden solche weitergesteckten Ziele nicht erreichen können. Die personalen und atmosphärischen Bindungen haben also für sie zeitlebens ein größeres Gewicht als selbstverantwortliche Entscheidung, eigenes Urteil und begrifflich klar umrissene Glaubenshaltungen."

Die Behauptung, die "moderne Religionspädagogik" wolle so etwas wie ein "religiöses Warenhaus" anbieten, ist, abgesehen von der polemischen Implikation, ²²⁶⁾ eine grobe Verzerrung und Vereinfachung. Die wohl berechnete Warnung vor einer

226 Wenngleich es sich auch um einen mündlichen Vortrag handelt.

Indoktrination des Schülers wird nicht deshalb so oft ausgesprochen, weil man sich vor einem pädagogischen Engagement scheut, sondern weil man inzwischen glücklicherweise gelernt hat, daß Reflexion und kritische Distanz eben auch gelernt sein wollen.²²⁷⁾ Reflexions- und Kritikfähigkeit werden aber bestimmt dann nicht geschult, wenn sich die Schule etwa - bildlich gesprochen - als konfessionalistischer Krämerladen verstünde, in dem nur zweierlei Warenangebote feilgehalten werden dürften. Das Argument der Indoktrination ist außerdem nur eines unter anderen, das die Religionspädagogik zu einer Neubestimmung des RU herausgefordert hat und herausfordert. Daran, daß Schule beispielsweise als Veranstaltung unserer Gesellschaft verstanden wird, muß der RU (auch in der Modifikation von BRANDT) gemessen werden können; mindestens aber bleibt BRANDT im Blick auf dieses Argument eine Antwort schuldig.

Man kann auch nicht davon ausgehen, daß nur die Religionsstunde dazu geeignet ist, "atmosphärische" und der Religionslehrer dazu in der Lage "personale" Bindungen mit dem geistigbehinderten Kind einzugehen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist durchaus ein sonderpädagogisches Thema.

Es wird zu prüfen sein, ob RU nur mit dem Programm der Evangelischen Unterweisung, das Schule als erweiterten Kirchraum, Unterricht als Verkündigung und den Lehrer als Zeugen voraussetzt, in der Sonderschule G zu gestalten ist, oder ob nicht viel mehr Argumente gegen diese und inhaltlich ähnliche Konzeptionen sprechen, so daß ein anderes angeboten werden muß.

227 T. WILHELM: a.a.O. S. 446. 2. Aufl.: "Da muß

6.3.2. RU als intensives missionarisches Eingreifen
(R. PFEIFFER)

PFEIFFER spricht sich gegen eine Evangelische Unterweisung aus und fordert eine "christliche Erziehung".²²⁸⁾ Die Erziehung in der Hilfsschule hat vor der "bloßen Unterweisung den Vorrang."²²⁹⁾ Vermutlich ist PFEIFFER nicht genügend darüber informiert, was in der Religionspädagogik mit dem Stichwort Evangelische Unterweisung gemeint ist; denn er wiederholt bei der Entfaltung seines Begriffs der Christlichen Erziehung nahezu genau das, was inhaltlich und methodisch eben mit Evangelischer Unterweisung intendiert ist. Allerdings wählt er eine Terminologie, die sich sprachlich in einer biblizistisch-missionarischen Bewegung (etwa "Kein anderes Evangelium") beheimatet weiß.

Er führt näher aus: Das für die Hilfsschule maßgebliche Kriterium der christlichen Erziehung ist "das Missionarische". Mission nennt er ein spezielleres und intensiveres Eingreifen, was die "in traditionellen Fundamenten ruhende Kirche" nicht bieten kann. So sind für die Didaktik beispielsweise die von Pastor W. BUSCH bei seiner Evangelisation meisterhaft verwandten, von kirchlicher

man dann wirklich mit Hermann Glaser antworten: 'Die Behauptung, daß vor der Selbsterziehung eine Phase der Fremderziehung verlaufen müsse, ist ein Teil der autoritären Ideologie, die sich mit dieser Phasenverschiebung möglichst so lange Einfluß zu erhalten versucht, bis die Selbsterziehung nicht mehr möglich ist, da das Individuum dann an den fremdwillen angepaßt ist und sich, der eigenen Schwerkraft folgend, weiterhin anpassen wird.'

228 R. PFEIFFER: Christliche Erziehung in der Hilfsschule. ZHPäd. 1964. S. 424-428.

229 ebd. S. 424.

Seite vielfach als "Histörchen" abgelehnten Beispielgeschichten zu beachten und dürften auch "vom Lehrplan nicht ignoriert werden." Von den zahlreichen Arbeitsmaterialien und Kunstwerken, von denen manche ein wirksames Gegenstück gegen das "mannigfach Obszöne, das heutzutage die Straße den Kindern anbietet", darstellen, sind nur diejenigen zu benutzen, die von einem Künstler geschaffen wurden, der im Sinne PFEIFFERs ein "christus-gläubiger" Mensch war bzw. ist. ²³⁰⁾

Als Arbeitsziel des RUS endlich fordert der Autor: "Die lebendige Gegenwart Christi soll dem Kinde bezeugt, die Bindung an ihn gefestigt und der historisch gewordene Menschensohn von seinem Himmelsthron auf die Erde herabgeholt werden." ²³¹⁾

Wie diese "Transportation" im Unterricht ohne eine uns nicht mehr oder immer noch nicht zur Verfügung stehende außerirdische Methodik bewerkstelligt werden soll, bleibt Geheimnis des Autors. Diese methodische Empfehlung erscheint selbst mit Hilfe einer Dechiffrierung unverständlich, für den RU in der Schule nicht nachvollziehbar, in spiritistischen Zirkeln unter Umständen gebräuchlicher oder nichts anderes als leeres Wortgeklänge in der "Sprache Kanaans."

PFEIFFER illustriert seine Vorstellungen mit einem fragwürdigen Bekehrungsnachweis. Damit will er die Realisierbarkeit seines Konzeptes belegen. Im Jahre 1918 hat ein stark imbezilles Mädchen der Anstalt Hephata kurz vor seinem Tode aus dem Lied

²³⁰ Als einer der Künstler wird LUDWIG RICHTER genannt.

²³¹ ebd. S. 427.

"Wo findet die Seele die Heimat, die Ruh?" mehrmals wiederholt: "Ruh, himmlische Ruh!" Dieser Bericht wurde einige Male als Legitimationsnachweis religiöser Kindererziehung in der bearbeiteten Literatur gefunden.²³²⁾ Einerseits wird gerade von den Autoren, die diesen Bericht als Beweis der religiösen Zugänglichkeit Geistigbehinderter werten, immer darauf hingewiesen, daß sich Glaube letztlich jeder exakten Feststellbarkeit entziehe, andererseits aber ist dieser Bericht willkommenes Mittel, die religiöse Entscheidungsfähigkeit Geistigbehinderter festzustellen bzw. zu belegen. KOLKMANN hält diese Folgerungen zu recht für gefährlich und zählt einige Fragen auf, die unbeantwortet bleiben: "Hat sich das Mädchen gedanklich (intellektuell) zum Singen gerade dieses Liedes entschlossen? Hat es Eingeübtes bloß abgespult? Ist das Singen gerade dieses Liedes Ergebnis einer emotionalen bzw. psychischen Regung? Oder spricht aus dem Tun des Mädchens der christliche Glaube, das Bewußtsein der Hoffnung angesichts der Einmaligkeit seiner Situation des unausweichbar bevorstehenden Todes?"²³³⁾

In diese Problematik gerät man immer dann, wenn man das Verständnis christlichen Glaubens ein-

232 Nähere Schilderung und Quelle bei H. MÜHL: a.a.O. S. 50.

R. PFEIFFER: a.a.O. S. 427: "Beispiel 1: Man schrieb das Jahr 1918. Eine Grippeepidemie wütete in der Anstalt Hephata bei Treysa. Ein stark imbezilles Mädchen, das bereits 14 Jahre in der Anstalt betreut worden war, ohne während dieser Zeit selbst am geistigen Leben irgendwie sichtbar teilzunehmen, lag sterbend im Bett. Arzt und Pfarrer wurden gerufen. Schon auf dem Flur hörten sie das Mädchen das Lied singen: Wo findet die Seele die Heimat, die Ruh? "Ruh, himmlische Ruh" wiederholte sie

seitig verengt in subjektiven Empfindungen; und die Fähigkeit der Verinnerlichung religiöser Vorstellungen und die Möglichkeit, öffentlich Zeugnis von der persönlichen Entscheidung abzulegen, als entscheidende Kriterien seiner Rechtmäßigkeit ausgibt. Es sollen gleichsam missionarische Erfolge verbucht werden, und dazu wird nach Belegen gesucht, die sich in den Rahmen dieser bestimmten Glaubensauffassung einfügen lassen.

So werden dann auch beispielsweise historisch bedingte und von der kulturellen Umwelt geprägte biblische Verkündigungsmodelle verbindlich gemacht für unsere Zeit. Die Aussageform christlicher Verkündigung wird als unablässig von ihrem Sachgehalt gesehen, die Form also als tradierungsbedürftiger Inhalt mißverstanden. Dieser Hintergrund will mit bedacht sein, wenn PFEIFFER sich gegen einen zu häufigen Gebrauch von heilpädagogischem Werkmaterial im RU verwahrt, weil man sich nicht in's "Sinnfällige verlieren" darf, da sonst Unterricht "vom verbalen geistlichen Ziel" abweicht.²³⁴⁾

Hier unterlegt PFEIFFER dem Vorgang der Verkündigung eine ausschließlich verbale Struktur. An eine mit visuellen Mitteln arbeitende Verkündigung - etwa für Hörbehinderte, - oder an eine mit anschaulich-vollziehenden Arbeitsmitteln agierende, die variabel sein muß angesichts der verschiedenen Behinderungsformen, denkt er offenbar nicht. Selbst wenn einmal unterstellt werden soll, daß auch die

mehrmals. Dann ging sie heim. Sie kam also vor ihrem Tode zu einer religiösen Entscheidung, um die sie mancher Vollsinnige beneiden möchte."

233 U. KOLKMANN: a.a.O. S. 29f..

234 R. PFEIFFER: a.a.O. S. 426.

Schule Ort der von PFEIFFER geforderten Verkündigung ist, so muß aber dieses auf den verbalen Vorgang reduzierte Verkündigungsgeschehen als einziges oder auch dominierendes Grundmodell des Unterrichts bestritten werden. Selbst wenn man nur die Verkündigungsformen als einzig möglich erachtet, die auf die Bibel zurückgehen, so läßt sich mit dem Alten Testament am Beispiel der Zeichenhandlungen und mit dem Neuen Testament am Beispiel der Gleichnisse die Variationsbreite möglicher Verkündigungsformen zeigen.²³⁵⁾

Es fällt schwer, - trotz des Berichtes über das imbezille Mädchen aus Hephata - einzusehen, daß es auch bei Geistigbehinderten geraten erscheint, Memorierstoffe als "Stoffe aus der Heiligen Schrift, aus Katechismus und Kirchenlied" in beschränktem Maße auswendig lernen zu lassen, "auch wenn sie nicht oder nur teilweise verstanden sind, weil Beweise dafür vorliegen, daß sie dem Kinde im Leben als Waffenrüstung dienen und das Verständnis für sie nachreifen kann. Getrieben vom Heilsverlangen, wollen Hilfsschulkinder Verslein und Sprüchlein lernen und erlangen das Gefühl innerer Befriedigung, wenn ihnen erlaubt wird, sie aufzusagen."²³⁶⁾

Die Beweiskraft jenes Berichtes für diesen Stoffplan auf der Ebene von Argumenten ist unzureichend. Diese Art verbaler "Waffenrüstung" kann doch nur dem zum "Kampfe" dienen, der unsere Welt als Tummelplatz von "Dämonen und Geistern" auffaßt und in diesen fiktiven Kampf einzugreifen gedenkt.

235 Zeichenhandlungen oder symbolische Handlungen;
Vgl. z.B. 2. Könige 13,14ff.; Jesaja 8,1ff.;
20,1ff.; Hosea 1,2 ff.; u.a..

236 R. PFEIFFER: a.a.O. S. 428.

6.3.3. RU als Evangelische Unterweisung (E. WISSMANN)

E. WISSMANN nimmt zu den Ausführungen R. PFEIFFERS Stellung.²³⁷⁾ Er bestreitet zu recht, daß mit der in "Christliche Erziehung" abgeänderten Bezeichnung etwas für den RU gewonnen sei. Die Problematik des RUs ist lediglich erneut verschoben, wenn man unter dem Stichwort Namensgebung statt von Evangelischer Unterweisung von Christlicher Erziehung spricht aber Inhalt und Methodik doch weitestgehend beibehalten will.

Inhalt und Methode der Evangelischen Unterweisung sind nach WISSMANN auch für den RU der Sonderschulen maßgeblich. Der evangelische RU in der Sonderschule für Lernbehinderte ist, "wie der Religionsunterricht in allen Schularten Unterweisung im Evangelium." Mit dieser These knüpft er, wie er selbst darlegt, an die "nach den beiden Weltkriegen gewonnenen theologischen und religionspädagogischen Erkenntnisse" an.²³⁸⁾

Unberücksichtigt läßt WISSMANN, daß PFEIFFER zwar etwas allgemein von der Hilfsschule spricht, aber doch den RU bei geistigbehinderten Kindern meint. Jedenfalls liegt das nahe, obgleich eine klare Differenzierung und eindeutige Bezeichnung fehlt.²³⁹⁾

Aus der Erwiderung WISSMANNs läßt sich auch nicht klar erkennen, welcher Zweig der Sonderschule angesprochen sein soll. Da aber auch er den RU in allen Schularten als Evangelische Unterweisung fordert,

237 E. WISSMANN: "Christliche Erziehung in der Hilfsschule" - Bemerkungen zu dem Aufsatz von Rudolf Pfeiffer. In: ZHPäd. 1965. S. 158-163.

238 Unterstreichungen von mir. E. WISSMANN: Der evangelische RU in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin-Charlottenburg 1966. S. 12.

239 Vgl. S. 121 unserer Studie.

können wir wohl darauf schließen, daß er für die Sonderschule G kein modifiziertes Konzept bereithält. Damit darf auf jene Programmatik rekurriert werden, die unter dem Stichwort Evangelische Unterweisung gemeinhin subsumiert wird. Bei der zusammenfassenden Analyse der dargestellten Konzepte werden wir noch näher darauf eingehen und die charakteristischen Merkmale Evangelischer Unterweisung entfalten. 240)

Gegen die damals zutreffende Kritik PFEIFFERs 241), der Lehrplan für die Sonderschulen lasse als wesentliches Merkmal eine Stoffkürzung erkennen, findet WISSMANN keine Überzeugenden Argumente: "Kann nicht auch die Stoffkürzung (etwa im Vergleich mit dem Volksschullehrplan) im Zuge einer für das Sonderschulkind neu geschaffenen Auswahl eine durchaus legitime und notwendige 'heilpädagogische Norm' sein?" 242)

Eine unter dem Aspekt der geistigen Behinderung getroffene Stoffauswahl ist etwas anderes als eine sich am Volksschullehrplan orientierende Stoffkürzung! Ein bloßes Reduzierungsverfahren ist unvertretbar und eine Orientierung an Lehrinhalten anderer Schulen problematisch, wie die Sachdiskussion um die spezielle Zielsetzung der Sonderschule G deutlich gemacht haben dürfte (auf die sachliche Parallele zum Problem der Kulturtechniken in der Sonderschule G haben wir schon hingewiesen). Daß auch PFEIFFER trotz der Erkenntnis, daß auch das Lehrangebot des RUs "den heilpädagogischen Forderungen ausreichend Rechnung tragen" muß 243) keine inhaltliche und methodische Alternative zu bieten hat, ist sehr deutlich.

240 Vgl. das Kapitel unserer Studie: In der Erbfolge KITTELS.

7. KIRCHLICH-KONFESSIOELLE RICHTLINIEN FÜR DEN RU IN DER SONDERSCHULE G

Unter dem Gesichtspunkt unserer vier Leitfragen nach der Funktion des RUs, nach dem Verhältnis des RUs zu den übrigen Erziehungsbereichen, nach der Verhältnisbestimmung von Kirche und Schule und nach den Bedingungen, die den Lehrer zur Erteilung des RUs qualifizieren,²⁴⁴⁾ ist nun auch schließlich noch zu prüfen, wie beide Kirchen den Auftrag des RUs an der Sonderschule G definieren.

7.1. Katholische Empfehlungen für den RU in der Sonderschule G

Die Katholische Kirche hat eine Empfehlung der Bischöfe Deutschlands zur religiösen Erziehung in der Sonderschule für geistigbehinderte Kinder vorgelegt.²⁴⁵⁾ Darin heißt es:

"1.: A u f t r a g

Der Bildungsauftrag der Sonderschule für geistig Behinderte ist es, dem Kind zur Verwirklichung seines Menschseins zu verhelfen.

Dazu gehört, daß wir den Grundbezug zu Gott, in dem jeder Mensch von seinem Wesen her steht, in dem Maße aktualisieren, wie es dem einzelnen behinderten Kinde möglich ist.

Durch das Zeugnis des gläubigen Erziehers erfährt das Kind:

²⁴¹ R. PFEIFFER: a.a.O. S. 424.

²⁴² E. WISSMANN: "Christliche Erziehung in der Hilfsschule" - Bemerkungen zu dem Aufsatz von Rudolf Pfeiffer. A.a.O. S. 160.

²⁴³ R. PFEIFFER: a.a.O. S. 424.

²⁴⁴ Vgl. S. 89 unserer Studie.

²⁴⁵ Abgedruckt in: Lebendige Seelsorge. März 1970. Heft 3. S. 115-118.

Gott ist da. Er ist mein Vater. Er liebt mich. Ich kann du zu ihm sagen. Er hilft mir, und er will, daß ich zu ihm komme.

So wird Begegnung angebahnt und vorbereitet. Das Kind soll in die Gemeinschaft des Volkes Gottes, der Kirche, in ihren Gottesdienst und in ihre Brüderlichkeit hineinwachsen. Das Kind soll Christus als Bruder und Herrn kennenlernen und im Sakrament seine Nähe und die Gemeinschaft mit ihm erfahren. Es soll lernen, was es heißt, mit ihm zu leben. So kann eine dem geistig schwachen Kinde gemäße Verantwortung in ihrem Bezug zu Gott und zum Mitmenschen grundgelegt und angebahnt werden."

Zur M e t h o d i k wird empfohlen: "Die Einübung christlicher Grundhaltung durch gemeinsames gläubiges Tun hat den Vorrang vor der Unterweisung"

"Für die religiöse Erziehung ist es von großer Wichtigkeit, daß das Kind die gleichen Dinge auch in gleicher Weise im Elternhaus erfährt. Deshalb dürfen Gespräche mit den Eltern über die religiöse Erziehung nicht versäumt werden. So wird es auch langsam befähigt, als Christ zu leben, am Gottesdienst der Gemeinde und an der Feier des Herrenjahres teilzunehmen. Der gläubige Erzieher erkennt das geistigbehinderte Kind als Bruder und nimmt es im Namen Christi an. So mag es geschehen, daß sein eigener Glaube den Glauben des Kindes erweckt und trägt." 246)

246 ebd. S. 115f..

7.2. Evangelische Empfehlungen für den RU in der Sonderschule G

Die EKD hat durch eine kleine Kommission den Entwurf eines Lehrplanes für den Evangelischen RU an der Sonderschule für Geistigbehinderte erarbeitet. Zum Bildungsziel wird erklärt:

"Evangelischer Religionsunterricht ist seinem Wesen nach Unterweisung im christlichen Glauben evangelischen Bekenntnisses. Diese will das geistig behinderte (bildungsschwache) Kind vertraut machen mit grundlegenden Gehalten der Heilsbotschaft von Jesus Christus sowie mit Ausdrucksformen, die der Glaube als Vertrauen auf die Wirklichkeit Gottes sowohl im persönlichen Leben als auch in der christlichen Gemeinschaft findet. Dadurch wird dem sonderschulbedürftigen Kind zugleich geholfen, sein Lebens- und Heimatrecht in der Gemeinde Jesu Christi wahrzunehmen. Einige wenige Bibelsprüche, Liedverse und Gebete können als Glaubens- und Lebenshilfe eingeprägt werden." Der Bildungsweg ist entscheidend dadurch charakterisiert, daß "das Kind mit seiner ganzen Erlebniswelt unter den Zuspruch und Anspruch der biblischen Botschaft gestellt" wird. ²⁴⁷⁾

7.3. Lehrpläne für alle Bundesländer stehen noch aus. Jedoch gibt es einen Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, in dem sich auch Ausführungen zum RU (katholisch und evangelisch) befinden. Auf ihn werden wir noch zu sprechen kommen.

247 Manuskript. Kammer für Kulturpolitik und Bildungsfragen der EKD. Hannover. o.J..

Der von der EKD konzipierte Lehrplanentwurf ist als Anregung virulent.

Für Bayern liegt ein Lehrplan für den RU zur Erprobung in den Schuljahren 1970/71 und 1971/72 der Ev.-Luth. Kirche vor, der in anderen Bundesländern Beachtung findet. ²⁴⁸⁾

Vergleichen wir die Empfehlungen beider Kirchen zum RU bei Geistigbehinderten, so läßt sich eine zunächst erstaunliche formale Affinität feststellen. An manchen Stellen zeigen die Formulierungen sogar wörtliche Übereinstimmung. So stützt sich der Lehrplanentwurf der Ev.-Lutherischen Landeskirche in Bayern wahrscheinlich in seiner Präambel auf die zeitlich vorausgehende Empfehlung der katholischen Bischöfe. ²⁴⁹⁾

Man könnte aus den konfessionellen Richtlinien aber auch im Sinne unserer Fragestellung folgende sachlich-inhaltliche Übereinstimmung erkennen:

- a) RU in der Sonderschule G soll den Grundbezug des Menschen zu Gott aktualisieren.
- b) RU der Sonderschule soll dem Kind dazu verhelfen, sein Heimatrecht in der Kirche wahrzunehmen.
- c) Die Schule kommt darin dem Auftrag der Kirche nach.
- d) Die Anbahnung des Glaubens erfordert einen "gläubigen" Lehrer.

248 KABl. Nr. 18. 28. Sept. 1970 der Ev.-Luth. Landeskirche in Bayern. Zit. nach einem Manuskript. Hg. Katechetisches Amt der Ev.-Luth. Kirche in Bayern. Heilbronn 1970.

249 In der Auftragsbestimmung des bayerischen Lehrplanentwurfes heißt es beispielsweise: "Durch das Zeugnis des gläubigen Erziehers erfährt das Kind: Gott ist da. Er ist mein Vater. Er liebt mich." A.a.O. Vgl. dazu die Empfehlungen der kath. Bischöfe. S. 126 unserer Studie.

Formale Ähnlichkeit und inhaltliche Übereinstimmung der konfessionellen Empfehlungen könnten den voreiligen Schluß stützen, daß beide Kirchen eine gemeinsame Basis für die Erteilung eines bikonfessionellen RUs gefunden haben und ihn für die Sonderschule G auch wünschen. Das ist jedoch nicht der Fall. Hinter den oftmals gleichen Formulierungen verbirgt sich doch ein konfessionelles Vorverständnis, das sonderlich dort zum Tragen kommt, wo von Kirche gesprochen wird. Der konfessionell getrennte RU soll evangelische bzw. katholische Kirche repräsentieren.

Das Vergleichsergebnis zeigt weiterhin deutlich, daß dieses Grundverständnis von RU seine Parallelen in den dargestellten Konzepten (6.) zur Begründung des RUs der Sonderschule G und - wie noch gezeigt wird - seine Wurzeln hat in einem religionspädagogischen Entwurf der Nachkriegszeit.

Wir wollen nun noch an einem Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte (der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland) überprüfen, wie weit die beiden konfessionellen Empfehlungen zum RU der Sonderschule G dort aufgenommen wurden. ²⁵⁰⁾

Für den katholischen und evangelischen RU gilt zunächst in etwa Übereinstimmend, daß er Hilfe zur Entfaltung und Bewältigung des Lebens sein will. RU will seinen Beitrag zur Gesamtaufgabe der Sonderschule leisten. ²⁵¹⁾ Es finden sich in beiden Darstellungen starke Anklänge an die Empfehlungen der Kirchen.

²⁵⁰ Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland. Dez. 1971. SsCh 1029.

²⁵¹ ebd. S. 26.

Auffällig anders und neu ist jedoch der Hinweis (betreffend den kath. RU): "Der Religionsunterricht muß eingegliedert sein in die gesamte Erziehungs- und Bildungsarbeit für Sonderschulen. Die methodisch-didaktischen Prinzipien für den Unterricht, die an anderer Stelle angeführt sind, gelten auch für den Religionsunterricht." ²⁵²⁾

Damit wird festgestellt, daß der RU sich als ein Erziehungsbereich unter anderen verstanden wissen will und von der Schultheorie für die Sonderschule G getragen werden muß. Wir müssen jedoch feststellen, daß diese Aussage gemessen an dem dann weiterhin explizierten Inhalt dann doch nicht realisiert wurde. Einmal gibt es immer noch konfessionell unterschiedlichen RU und zum anderen wird schulischer Unterricht als Integrationshilfe für die Gemeinde verstanden: "Hinführung zur Erstkommunion als Ermöglichung einer volleren Integration in die Gemeinde sollte ebenso wie die Vorbereitung auf die Konfirmation und entsprechende Feiern anderer Bekenntnisse von den optimalen Bedingungen der Schulgemeinschaft zum Besten der behinderten Kinder profitieren können." ²⁵³⁾

So vielversprechend dieser Neuansatz sein könnte, so wenig sind daraus die Konsequenzen gezogen. Bleibt nur festzustellen, daß die Darstellung im Allgemeinen Teil des Bildungsplanes eher zutrifft, in welcher die Unterrichtsbereiche aufgezählt werden und auf ihre Zusammengehörigkeit ausdrücklich hingewiesen wird, jedoch vom RU gesagt werden muß: "Die religiöse Erziehung stellt eine besondere Aufgabe dar." ²⁵⁴⁾

252 ebd. S. 26.

253 ebd.

254 ebd. S. 8.

8. IN DER ERBfolge KITTELS

8.1. Zusammenfassende Beurteilung der Ansätze (6.) und kirchlich-konfessionellen Richtlinien (7.) für den RU in der Sonderschule G

Bei der Einzeldarstellung der Konzepte im Blick auf unsere vier Leitfragen konnte auf kritische Anfragen und naheliegende Rückschlüsse nicht verzichtet werden. Jetzt sollen die Positionen einander zugeordnet werden und - wo das möglich ist - auf dem Hintergrund der allgemeinen religionspädagogischen Diskussion reflektiert werden. Wir versuchen zunächst, die gemeinsamen Implikationen der Konzepte herauszuarbeiten:

Deutlich im Vordergrund der Modelle für einen RU bei Geistigbehinderten steht das mehr oder minder leidenschaftliche Interesse der Autoren, dem geistigbehinderten Kind das zu vermitteln und auf seinen Lebensweg mitzugeben, worauf sich die Autoren offensichtlich selbst stützen, woher sie sich selbst verstehen. Die "Sache", die vermittelt, aktualisiert, vorgelebt oder verbreitet werden soll, wird zwar oft unterschiedlich beschreiben und akzentuiert - je nach wechselndem Glaubensverständnis oder konfessioneller Provenienz - gründet sich aber ausnahmslos auf Traditionsgut christlich-konfessioneller Prägung. Der vorzubereitende, anzubahnende Glaube ist verwurzelt in den Lehrformen und kirchlichen Praktiken beider großer Konfessionen. 255)

255 Eine kaum nennenswerte Abweichung davon vertritt R. PFEIFFER (Vgl. S. 119 unserer Studie), der den Missionsgedanken im Unterricht einbringen will.

Der Lehrer hat durch die vocatio oder missio teil an dem Auftrag der evangelischen bzw. römisch-katholischen Kirche, das "Heil in Christus" ²⁵⁶⁾ oder den "Grundbezug zu Gott" ²⁵⁷⁾ in der jeweils konfessionellen Schattierung zu verkündigen und zu eröffnen, so daß es geschehen mag, "daß sein eigener Glaube den Glauben des Kindes erweckt und trägt." ²⁵⁸⁾

Der Unterricht - was meist vorausgesetzt wird - hat sich am Kirchenjahr zu orientieren. Die vorherrschende Grundfigur des RUs ist die Unterweisung in biblischen Geschichten; wenn auch Katechismus, Gesangbuch und Kirchengeschichte beachtet sein wollen, neben einem Mindestwissen an allgemeiner dogmatischer Lehre ²⁵⁹⁾, das die Teilnahmefähigkeit an kultischen oder "kultnahen" ²⁶⁰⁾ Exerzitien untermauert.

Der "Ruf zur Entscheidung" läßt die Aufgabe der Klärung, Ordnung und Veranschaulichung (christlich)-religiöser Vorstellungen und Praktiken weitestgehend verblassen. Es ist zwar keineswegs sicher, ob das geistigbehinderte Kind diese Entscheidung vollziehen kann aber aus (als Entscheidung zu interpretierenden) Verhaltensweisen des einen oder anderen Kindes, kann auf diese Fähigkeit geschlossen, oder zumindest in gutem Glauben und in der Hoffnung auf Gottes Wirken vorausgesetzt werden. ²⁶¹⁾

256 Vgl. WEBER. S. 109 unserer Studie

257 Vgl. S. 126 unserer Studie.

258 Vgl. S. 127 unserer Studie.

259 Vgl. S. 91, 103, 113, 123 unserer Studie.

260 Vgl. S. 93, 99, 102, 111 unserer Studie.

261 Vgl. S. 121 unserer Studie. Entscheidung heißt hier Annahme oder Ablehnung einer bestimmten Glaubensvorstellung, die einen Absolutheitsanspruch impliziert.

Da Gottes Heilshandeln am Menschen ohnehin unverfügbar ist, zieht sich gerade der RU dieser Ausrichtung jeder Effektivitätskontrolle. Das schließt jedoch nicht aus, daß der Lehrer durch eine unangezweifelte, starke Prägung der Vorstellungs- und (besonders der) Gefühlswelt der Kinder dem Wirksamwerden des Wortes Gottes nachhelfen kann und soll.

Derjenige, der Kritik an diesem Verständnis von RU übt, muß sich zwangsläufig dem Verdacht aussetzen, nicht nur gegen ein religionspädagogisches Konzept zu argumentieren, sondern grundsätzlich dem geistigbehinderten Kind den Weg zum "Heil" versperren zu wollen.

Mithin kann nur der Lehrer RU als "missionarische Gelegenheit" wahrnehmen, der sich als Missionar versteht und Schule als Missionsfeld begreift. Es genügt darum den meisten Autoren nicht, wenn der Lehrer die für die Sonderschule G erforderlichen sonderpädagogischen Qualifikationen mitbringt und im RU so engagiert ist, wie er es in anderen Erziehungsbereichen auch sein sollte. Für den RU wird erwartet, daß er "einfühlende Ergriffenheit" ²⁶²⁾ erzeugen oder "Jesus-Zärtlichkeit" demonstrieren kann ²⁶³⁾; schließlich müßte er - einer ganz bestimmten Auffassung nach - "christus-

"Der Lehrer darf hoffen, daß sein Religionsunterricht sinnvoll ist, unabhängig davon, ob das Kind bewußt zuzuhören und sich am Gespräch zu beteiligen vermag."
Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland. A.a.O. S. 27.

²⁶² Vgl. S. 93 unserer Studie.

²⁶³ ebd.

gläubiger Mensch" sein ²⁶⁴⁾, denn der "gläubige Erzieher ist die Methode aller Methoden."

Wenn auch beobachtet werden muß, daß die Eltern vieler Kinder der religiösen Erziehung indifferent gegenüber stehen ²⁶⁵⁾, so darf doch vermutet werden, daß die Erziehungsberechtigten keine Einwände gegen einen RU dieser Programmatik erheben, sollten sie einmal gelegentlich darüber informiert werden.

Denn auch in der Sonderschule G ist der Kirche das verbriefte Recht zu sichern, über Inhalt und Vermittlung der Medien im RU zu wachen. Wenn nicht gar - wie von katholischer Seite - das Wächteramt der Kirche sich auf die gesamte Erziehung erstreckt. "Es ist das unveränderliche Recht und zugleich die unerläßliche Pflicht der Kirche, über die Gesamterziehung ihrer Kinder, der Gläubigen, zu wachen." ²⁶⁶⁾ Von evangelischer Seite bezieht man sich auf das Argument der Taufe aus Kirchenrecht und Dogmatik und fordert, daß den Kindern ein Leben im "Stande der Taufe" zu ermöglichen ist; denn die getauften Schüler sind Glieder der Kirche. ²⁶⁷⁾

Da unsere Schulen unter dem Verdacht stehen, von einem "rationalistischen Wissens- und Leistungsdenken, statt von der Ermöglichung des Menschseins besessen" zu sein, ist dem geistigbehinderten Kind die Möglichkeit der "totalen Teilhabe" am christlichen Leben zu eröffnen und "Vertrauen und Gehorsam als wesentliche Elemente des Glaubens"-notfalls durch "Dressur" einzuüben. ²⁶⁸⁾

264 Vgl. S. 120 und 91 unserer Studie.

265 Vgl. S. 77 unserer Studie.

266 Aus der Enzyklika Divini Illius Magistri Papst Pius' XI. Zit. nach T. WILHELM: a.a.O. S. 313.
2. Aufl..

8.2. In der Erbfolge KITTELS

8.2.1. Trotz der nun aufgezeigten gemeinsamen Intentionen der hier zur Sprache gekommenen Entwürfe, scheint sich das eine oder andere Konzept einer Zuordnung in das allgemeine religionspädagogische Problemfeld zu sperren; oder sich wegen seines oft fehlenden systematischen Hintergrundes, seinem Mangel an Praxisbezug und seiner nicht selten willkürlichen begrifflichen Schattierung einem Vergleich mit bereits der Wirkungsgeschichte angehörenden religionspädagogischen Programmen entziehen zu wollen. Vor dieser Schwierigkeit standen wir gerade dann, wenn wir die oft eigenwillige Sprache des einen oder anderen Konzeptes entschlüsseln mußten, um zu der inhaltlich gemeinten Aussage vorzudringen. Aus diesem Grunde war nach Bewertungskriterien zu suchen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Diktion der Konzepte deutlicher hervorheben. Diese Kriterien wurden in Form der vier Fragen gefunden (6.1.). Den möglichen Einwand, daß sich viele der Autoren über die Funktion des RUs, seine Stellung zu den übrigen Erziehungsbereichen, über das Verhältnis von Kirche und Schule und über die an den Lehrer herangetragenen Erwartungen keine deutliche Rechenschaft abgelegt haben - also unsere Fragestellung möglicherweise die Entwürfe überfordern könnte - müssen wir hinnehmen. Freilich sind wir der Ansicht, daß Rechenschaft gerade in diesen Fragen verlangt werden sollte, wenn ein Konzept für den RU sich der Diskussion stellen will.

267 Vgl. S. 113 unserer Studie.

268 Vgl. S. 112, 113 und 106 unserer Studie.

Obgleich es in den dargestellten Konzepten für den RU in der Sonderschule G (6.) auch nicht im einzelnen so klar herausgearbeitet wurde, so können wir doch von der gleichen, allen gemeinsamen Voraussetzung ausgehen, daß

- a) der RU in der Sonderschule G Glauben fördern und anbahnen soll;
- b) er dem Kinde zu seinem Heimatrecht in der Kirche verhelfen soll;
- c) die Schule damit dem Auftrag der Kirche nachkommt;
- d) die Anbahnung des Glaubens einen "gläubigen" Lehrer erfordert.

Diese Voraussetzungen decken sich mit denen, die in den kirchlich-konfessionellen Empfehlungen (7.) erhoben wurden und die wir herausfanden. 269)

Sofern die religionspädagogischen Ansätze zur Begründung des RUs der Sonderschule G (6.) ein individuelles Profil und eine eigene Handschrift erkennen ließen, wurde versucht, das jeweils Charakteristische in den einzelnen Überschriften zu erfassen. Wir bedienten uns dabei der unterschiedlichen Sprachfiguren. Diese sich anbietende Akzentuierung, die im übrigen immer durch die Konzepte selbst belegbar ist, geschah weniger aus dem Interesse zu karikieren, sondern vielmehr darum, den Eigencharakter der Darstellungen zu bewahren; obwohl auch gerade durch die Sprachform die inhaltliche Verwandtschaft der Ansätze deutlich werden könnte. So wird der Aspekt des gefühlvollen Erlebnisses im Unterricht von BUSCHMANN und FISCHER hervorgehoben; der des Weihevoll-Sakramentalen von BISSONNIER, ELLER und WECKAUF betont. GÜGLER, PFEIFFER

269 Vgl. S. 129 unserer Studie.

und (qualifizierter auch) EICHBERGER-KIENER greifen das Erziehungsmoment des RUS besonders heraus und schließlich sind sich WEBER, BRANDT und WISSMANN einig in der Forderung nach der Verkündigung des Evangeliums im Unterricht.

Natürlich finden sich die eben genannten Aspekte nicht nur ausschließlich in dem einen oder anderen Ansatz. Hier sollen sie den mehr oder weniger ähnlichen Trend der Gedankenführung in diesen Gruppierungen zeigen.

Deutlich wird dabei auch, daß sich die katholischen von den evangelischen Entwürfen keineswegs in der Sprache oder in den inhaltlichen Bestimmungen unterscheiden müssen. Die manchmal nur vordergründigen konfessionellen Termini können über die festgestellte sachliche Affinität nicht hinwegtäuschen.²⁷⁰⁾ Die Konzeptionen haben, das scheint uns nun gesichert, einen durchweg gemeinsamen Begründungshorizont.

Von den Autoren unberücksichtigt blieb die Frage nach dem den Konzepten zu Grunde liegenden Religionsbegriff, weil sie sich von ihrem Ansatz her gar nicht zu stellen schien. Entweder glaubt man diese Frage vorentschieden, weil die frohe Botschaft der Bibel von der Rettung des Menschen in Jesus Christus²⁷¹⁾ diese Frage erst gar nicht zuläßt, oder aber beantwortet durch eine Begrifflichkeit, die vom "Heiligen",²⁷²⁾ in der Ausrichtung auf das Übernatürliche und eine Entscheidung fordernde, spricht. So kann sich BRANDT²⁷³⁾ in Anlehnung an die dialektische Theologie nicht vorstellen, daß auch positiv von Religion gesprochen werden könnte und spricht darum alternativ von dem Evangelium, das mit Religion nichts zu tun hat.

270 Vgl. S. 137 unserer Studie.

Wir konnten diese Auffassung der Dialektischen Theologie nicht teilen und halten andererseits die Religionsbegriffe, die von anderen Autoren andeutungsweise aufgenommen wurden, als eine Engführung der umfassenderen Frage nach einem für unsere Gesamthematik angemessenen und relevanten Religionsbegriff. ²⁷⁴⁾ Wie positiv von Religion gesprochen werden kann, haben wir darum - wenn auch nicht annähernd erschöpfend - darzustellen versucht und zumindest die Frage nach einem erweiterten Religionsbegriff hier eröffnet. ²⁷⁵⁾

3.2.2. Es ist nun zu zeigen, ob und worin die untersuchten Ansätze und kirchlich-konfessionellen Richtlinien für den RU in der Sonderschule G beeinflusst und geprägt sind von dem Konzept der Evangelischen Unterweisung, auf das wir schon ab und zu hinweisen konnten. Mit dem Entwurf von WEBER ²⁷⁶⁾, stellvertretend für die katholischen Konzeptionen und Empfehlungen, und den Entwürfen von WISSMANN ²⁷⁷⁾ und BRANDT ²⁷⁸⁾, stellvertretend für die evange-

271 Vgl. G. BRANDT, der sich gegen die religiöse Erziehung abgrenzt (S. 113 unserer Studie) und WISSMANN, der sich gegen die christliche Erziehung und für eine Evangelische Unterweisung ausspricht (S. 124 unserer Studie).

272 Vgl. A. GÜGLER, S. 105 unserer Studie.

273 Vgl. S. 113 ff. unserer Studie. Das Mißtrauen der Dialektischen Theologie gegenüber der Rede von Religion war tief verwurzelt und gegründet in der Absage an das liberale Kulturchristentum. Vgl. G. OTTO: Schule-RU-Kirche.

Göttingen 1968. 3. Aufl. S. 16 ff.. T. WILHELM: Theorie der Schule. A.a.O. S. 319 ff. 2. Aufl..

274 Vgl. dazu auch Kapitel 5.2. unserer Studie, in dem wir eine ähnliche Engführung des Religionsbegriffs feststellten. (s. 47-65).

lischen Darstellungen, ist nachweisbar, daß sich ihre Programmatik und das sich darin spiegelnde Verständnis von RU zurückführen und konzentrieren läßt auf das Konzept von H. KITTEL.

8.2.2.1. Wir müssen uns zunächst der Evangelischen Unterweisung zuwenden; beschränken uns jedoch darauf, KITTELS Programm nur im Blick auf unsere vier Ausgangsfragen einzubringen, die unsere Darstellung leiteten. ²⁷⁹⁾

1. KITTEL wendet sich gegen den Begriff Religionsunterricht, sofern er nicht mehr ausschließlich auf die "christliche Religion" bezogen werden kann, d.h. wenn Inhalte oder Perspektiven aus Religionsphilosophie, Religionspsychologie, Religionsgeschichte und der sogenannten religiösen Dichtung intendiert sein könnten. "Evangelische Unterweisung, so heißt die neue uns gestellte Aufgabe - nie wieder Religionsunterricht!" Sie aber ist Unterweisung im "rechten Umgang mit dem Evangelium." ²⁸⁰⁾

Die Bibel darf den Kindern nicht zum bloßen "historischen Dokument", nicht nur zur Sammlung religiöser Theorien", nicht zum "moralischen Gesetzbuch", sondern zur Heiligen Schrift, "nämlich zur Offenbarung des Heiligen (persönlich, nicht sächlich!)" werden. ²⁸¹⁾

275 Vgl. S. 66-72 unserer Studie.

276 Vgl. S. 109 unserer Studie.

277 Vgl. S. 124 unserer Studie.

278 Vgl. S. 113 ff. unserer Studie.

279 Vgl. S. 89 und S. 126 unserer Studie.

280 H. KITTEL: Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. Wolfenbüttel 1947. Wir zitieren nach der 3. durchgesehenen Aufl. Hannover 1957. S. 10.

281 ebd. S. 12.

Folgerichtig mündet diese Unterweisung in die Schulandacht ein, in der sich "Gottesdienst in der Schule" ²⁸²⁾ ereignet. Sie ist - begründet durch das Evangelium, ruhend auf den Pfeilern der Bibel, des Gesangbuches, des Katechismus' ²⁸³⁾ und der Kirchengeschichte-: "Verkündigung des Wortes Gottes." ²⁸⁴⁾

2. Konsequenterweise ist darum auch die Evangelische Unterweisung dem Fächerkanon entnommen, sie steht "neben" ihm. ²⁸⁵⁾ Vergleichbar einer Andacht, die ihr "Ganz-anders-Sein" gegenüber den "mannigfaltigen weltlichen Verrichtungen" bewahrt.
3. Eine schultheoretische Begründung des Anspruchs der Evangelischen Unterweisung in der Schule vertreten zu sein, muß abgewiesen werden. Schule ist auch Ort der Verkündigung und damit erweiterter Raum der Kirche. "Evangelische Unterweisung besteht nur von der Kirche her." ²⁸⁶⁾

²⁸² ebd. S. 19.

²⁸³ "Summa und Auszug der Heiligen Schrift soll der Katechismus sein, Inbegriff ihrer Wahrheit und Maß unseres Schriftverständnisses zugleich. Wer gab ihm die Vollmacht, das für uns zu sein? Martin Luther, erster Doktor und Confessor unserer Kirche". Ebd. S. 31. Vgl. die charakteristischen Stoffvorschläge bei PFEIFFER, S. 123 unserer Studie.

²⁸⁴ ebd. S. 37.

²⁸⁵ ebd. S. 28. "Eine echte Evangelische Unterweisung leistet den anderen Volksschulfächern den Dienst einer ständigen Reinigung ihrer Gehalte von allen Religiosierungen." (Der KITTELsche Entwurf gilt nicht nur der Volksschule, sondern allen anderen ebenso. Vgl. das Vorwort zur 3. Aufl.).

²⁸⁶ ebd. S. 30. (Vgl. auch S. 31: "Ebenso gilt der Satz: Evangelische Unterweisung besteht nur auf die Kirche zu.")

4. Von der Kirche ~~er~~ erhält der Lehrer Amt und Auftrag. Genauer: Der Ursprung dieses Amtes und Rufes liegt im Missionsauftrag, den aber der "gegenwärtige Herr uns erteilt, wie er ihn damals den Elfen erteilte." 287)

Da es in der Evangelischen Unterweisung "um das Wort Gottes" geht, "das dieser durch die Heilige Schrift zu dem Lehrer spricht, der es den Kindern sagen will", muß Gott zum Lehrer reden. 288) Erst das durch Gott (möglicherweise) an den Lehrer gerichtete Wort schafft "Begegnung mit Gott."

Ob der Lehrer also Evangelische Unterweisung erteilen kann oder nicht, ist nicht in seine Entscheidung gestellt. Ob er dazu befähigt ist, ist "nicht unsere Entscheidung, sondern unser Bekenntnis zu der über uns getroffenen Entscheidung." 289)

In der Zuversicht, daß Gott zum Lehrer sprechen wird, durch das mutige Zeugnis dieser von Gott an ihm getroffenen Entscheidung, hält er die Unterweisung. 290)

287 ebd. S. 37.

288 ebd. S. 41. "Redet Gott nicht zu dem bestimmten Lehrer, dann kann dieser eben nicht Gottes-Wort sagen. Was wir ihm zum Weitersagen mitteilen können, wäre, auch in der theologisch korrektesten Form, unser und nicht Gottes Wort. Von der Wirkung auf die Kinder her geurteilt: eine objektive Lehre, die am Lehrer selbst vorbei Kindern doziert wird, macht diese bestenfalls zu frühreifen theologischen Diskussionsrednern, betrügt sie aber stets um die Begegnung mit Gott."

289 ebd. S. 44.

290 KITTEL hat seine eingenommene Position bis heute nicht aufgegeben oder wesentlich modifiziert: "Wir halten hier an dem Begriff 'Evangelische Unterweisung' fest, weil er besonders präzise zum Ausdruck bringt, was wir meinen; den

8.2.2.2. Die Beweisführung im Blick auf das Konzept WISSMANNs fällt leicht. Für ihn ist der RU in der Sonderschule, wie der RU in allen Schularten, [Evangelische Unterweisung; identisch - wie er erkennen läßt - mit dem KITTELschen Programm 291).

sach-gegründeten evangelischen Unterricht. Es wird ihn und seine Probleme immer geben. Vielleicht nicht immer in den öffentlichen Schulen. Aber gerade wenn sich an diesen öffentlichen Schulen ein Religionsunterricht neuer Art entwickeln sollte, der die Aufgabe der Evangelischen Unterweisung nicht übernehmen zu können meint, so wird die Evangelische Unterweisung neben ihm eine um so größere Bedeutung gewinnen" H. KITTEL: Evangelische Religionspädagogik. Berlin 1970. S. 289.

Evangelische Unterweisung als Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium (S. 289) setzt voraus, daß der Unterrichtende "in jener kirchlichen Überlieferung steht, die bis ins Neue Testament zurückgeht... Und schließlich ist auch ohne weiteres einsichtig, daß er das Leben der Kirche Christi fortsetzen hilft, wenn er (der Unterrichtende) Evangelische Unterweisung erteilt. Mit anderen Worten: Der evangelische Religionslehrer ist mannigfach in zwingender Weise mit der Existenz der Kirche Christi verknüpft." S. 306f.

In seiner Streitschrift (Freiheit zur Sache. Eine Streitschrift zum Religionsunterricht. Göttingen 1970) schlägt KITTEL im Interesse der Freiheit des Glaubens vor, den Schülern von einem entsprechend Alter an die Wahl zwischen einem dezidiert christlichen Unterricht und einem mehr informierenden religionskundlichen Unterricht zu ermöglichen. Andererseits darf aber das Fach Religion als reguläres Schulfach um der Freiheit der Schule willen nicht aufgegeben werden.
Zur Kritik vgl. G. OTTO: (Rezensionen) ThP. 1971. S. 281-287.

291 Vgl. S. 124 ff. unserer Studie.

Aber auch BRANDT übernimmt das Programm der Evangelischen Unterweisung ²⁹²), gerade weil er auch gelegentlich mit FRÖR argumentiert. Für K. FRÖR ist es unmöglich, "hermeneutisch zwischen einem Auslegungsauftrag der Schule und einem Verkündigungsauftrag der Kirche zu trennen." Biblische Texte müssen in der Schule ebenso ausgelegt werden, wie in der christlichen Gemeinde, in der sie entstanden und für die sie bestimmt sind. "Es kann nur eine Unterweisung im Evangelium geben, die in Schule und Kirche dieselbe ist. Die Schule kann nicht auf eine grundsätzlich andere Weise mit dem biblischen Wort umgehen als die Kirche. Insofern ist die Taufe der Kinder für die Begründung des Religionsunterrichtes wesentlich." Ein Religionslehrer an den öffentlichen Schulen übt ein kirchliches Amt aus und ist darin "rite vocatus (rechtmäßig berufen). Er hat in diesem Amt Anteil an dem brüderlichen Besuchsdienst der Gemeinde."²⁹³)

Wenn BRANDT an anderer Stelle angesichts einer geistigen Behinderung der Adressaten des RU von der Programmatik einer Evangelischen Unterweisung abzurücken scheint ²⁹⁴), so geschieht dies ansatzweise und nicht mit der notwendigen Konsequenz: BRANDT führt in einem Referat ²⁹⁵), aus, daß alle religiöse Erfahrung in allgemein menschlichen Grunderfahrungen eingebettet ist. "Man spricht heute gern von 'fundamentaler religiöser Erschließung' der Lebenswirklichkeit des Behinderten und

292 Vgl. S. 113 unserer Studie.

293 K. FRÖR/ G. OTTO: RU (Evangelische Unterweisung).

Zur Problematik heute (1964). In: Paedagogica. Band 4. S. 112-124.

294 Vgl. S. 115 unserer Studie.

295 G. BRANDT: Tagungsbericht der Ev. Akademie Bad Boll. A.a.O. S. 31.

meint damit ein Bemühen, bei ihm Grunderfahrungen anzubahnen, durch die der Alltag und die gesamte menschlich-weltliche Wirklichkeit durch die 'Dimension der Tiefe' (Tillich) erfahren wird. Es geht also darum, die gesamte Erfahrungswelt des Behinderten durch diese Dimension zu vertiefen, wobei zunächst noch keine konkreten inhaltlichen Aussagen über die Existenz Gottes oder seine Zuwendung zu den Menschen etwa anhand biblischer Perikopen gegeben zu werden brauchen."

Diese Grunderfahrung ist aber für BRANDT (aus-schließlich) Interpretament des Evangeliums:

"Es scheint mir überhaupt ein zuwenig beachtetes religionspädagogisches Erfordernis zu sein, daß wir unseren Kindern ganz allgemein zu einer Begegung mit dem Evangelium verhelfen, die die Wirklichkeit Gottes nicht als eine außerweltlich-jenseitige oder lediglich als besondere Ausschnitte menschlicher Welt erfahren lassen. Gleichsam sollten unsere Kinder die Altäre Gottes in ihrem Alltag finden lernen."

Auf diesen "Altären" - so ist bildhaft zu ergänzen - steht jedoch nur das Kreuz und liegt nur das Evangelium. Sollte BRANDT an dieser Stelle zu eng interpretiert worden sein, so könnte dann andererseits festgestellt werden, daß sich hinter der Formulierung "fundamentale religiöse Erschließung" der gesamten menschlichen Wirklichkeit nichts anderes als die Suche nach einem angemessenen Religionsbegriff verbirgt, der eine Revision der von BRANDT vertretenen Evangelischen Unterweisung ankündigt.

Bei G. WEBER fehlt die deutliche Front gegen den Begriff RU. Aber auch er versteht RU ganz im Sinne KITTELScher Programmatik, gemessen an unserer Fragestellung: ²⁹⁶⁾

1. "Religionsunterricht ist Verkündigung, die sich aktualisiert in der Form von Mitteilen, Lehren und Lernen."²⁹⁷⁾ RU ist nur insofern Unterricht, als das Christentum eine Lehre ist. Das durch Unterricht vermittelte Wissen kann zwar den Glauben bereiten, tragen, klären und sichern; "aber als bloßes Bescheidwissen ist es noch kein Glaube. Es ist auf den Glauben hingeeordnet, besser noch: in ihn eingeordnet. Christus hat seine Apostel nicht als Dozenten einer christlichen Glaubenslehre ausgesandt, sondern als Verkündiger einer Heilsbotschaft." ²⁹⁸⁾
2. RU ist nur sehr bedingt mit anderen Erziehungsbereichen vergleichbar: "Wir meinen, daß Religionsunterricht eine Weise der Verkündigung ist, die sich von anderen Weisen der Verkündigung z.B. von der Eucharistiefeier, der Lesung oder der Predigt, zwar rangmäßig, formal und teils auch material unterscheidet, die aber nicht aus dem Gesamtzusammenhang der Verkündigung herausgenommen werden darf. Dies bedeutet keine Verkürzung der Eigenart des Unterrichts; wohl aber eine Eingliederung des Religionsunterrichtes in den umgreifenden und tragenden Zusammenhang der Heilsverkündigung."

296 Vgl. S. 89 unserer Studie.

Vgl. S. 109 unserer Studie (RU als Verkündigung).

297 G. WEBER: Das lernbehinderte Kind und der Glaube. A.3.O. S. 136.

Religionsunterricht ist Unterricht, eingegliedert in Verkündigung, gerichtet auf Glaube, engagiert auf Heil." 299)

3. Der RU (oder die schulische Katechese)³⁰⁰⁾ ist somit auch ein Teil der "Gemeindepastoral". Das heißt: "Ohne den Unterschied zwischen Pfarrgemeinde und Schulklasse verwischen zu wollen, müssen wir doch heute viel stärker die tiefere Einheit beider erkennen und betonen. Die geforderte Eingliederung der Schulkatechese in das Leben der Gemeinde darf nicht nur pastoralorganisatorisch verstanden werden, sondern muß sich auch im Selbstverständnis des Religionsunterrichtes darstellen." 301)
Darum ist RU "Einübung in das Leben der Kirche, des zum Heile berufenen Gottesvolkes." 302)
4. Der Lehrer steht folglich nicht nur als Lehrer vor den Kindern, "sondern auch als 'Bote'. Wir Überbringen eine Botschaft, und nichts liegt uns näher am Herzen, als daß diese ausgerichtete Botschaft wirklich angenommen wird, daß ihr geglaubt wird. Als verkündigende Boten stehen wir als Mittler zwischen dem Worte Gottes und dem Kinde und es ist unser Auftrag, eine Beziehung zu stiften zwischen dem Kinde und

298 ebd. S. 134.

299 ebd. S. 135. Vgl. KITTELs Satz: "Evangelische Unterweisung besteht nur auf die Kirche zu." S. 141 unserer Studie.

300 Vgl. zum Verhältnis Religionspädagogik-Katechetik und zur Bevorzugung des Begriffs Katechese (BISSONNIER!) B. BERGMANN: Art. Religionspädagogik II. In kath. Sicht. RGG.V. Tübingen 1961. Sp. 1 005 - 1 009.

Gott." 303) RU halten bzw. als Lehrer verkündigen darf nur der, der als "Glaubender, als getauftes und gefirmtes Glied der Kirche" mit der "missio canonica" beauftragt und gerufen ist.³⁰⁴⁾ Je mehr sich dann der Katechet dem Anspruch des Wortes Gottes unterstellt, je "durchlässiger der Katechet für die Botschaft ist, um so eher kann sich der Unterricht als Verkündigung ereignen, um so eher wird es gelingen, das Kind zum Glauben zu führen, um so eher kann das geschehen, was außerhalb unserer Macht steht."³⁰⁵⁾

Wir können T. WILHELM darin zustimmen, daß der Ansatz WEBERs und insbesondere sein Sprachgebrauch über den der "evangelischen Pioniere der Verkündigungstheorie" noch oftmals hinauszugehen scheint,³⁰⁶⁾ wenn auch nicht - wie wir festzustellen haben - durchgängig: So ist beispielsweise bei ihm das Verhältnis von Unterricht und Verkündigung in der Schwebe belassen, d.h. für uns im Grunde nicht genügend abgeklärt. Einerseits soll nämlich der Unterschied zwischen Pfarrgemeinde und Schulklasse

301 ebd. S. 136. Dazu H. KITTEL: Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. A.a.O. S. 30ff. Vgl. auch S. 141ff. unserer Studie.

302 G. WERER: Das lernbehinderte Kind und der Glaube, a.a.O. S. 91.

303 ebd. S. 135.

304 ebd. S. 7.

Der Lehrer steht nicht zu allererst "als Repräsentant eines göttlichen oder kirchlichen Anspruches vor dem Kind, sondern als Überbringer einer 'guten Nachricht'!"
ebd. S. 40.

305 Vgl. dazu KITTEL S. 142. Anmerkung 288 unserer Studie.

306 T. WILHELM: Theorie der Schule. 2. Aufl. S. 321.

nicht verwischt werden, andererseits ist die Schule in den Verkündigungszusammenhang der Kirche einzugliedern.³⁰⁷⁾ Diese Ambivalenz findet sich bei KITTEL u.E. nicht.³⁰⁸⁾

Nach WEBER erhält der Lehrer die Vollmacht zum Unterrichten von der Kirche, obgleich er zuletzt doch von Christus berufen ist. Der Lehrer ist Bote der Frohen Botschaft, ja auch M i t t l e r zwischen dem Worte Gottes und dem Kind.³⁰⁹⁾

Nach KITTEL steht der Lehrer ebenso wie der Schüler unter dem Anspruch des Wortes, er kann nur hoffen, daß Gott zu ihm sprechen wird.³¹⁰⁾ KITTEL präzisiert seinen Standpunkt noch im Sinne von Philipper 3.12: "Nicht an seiner dogmatischen Perfektion erkennt man den berufenen Boten des Evangeliums, sondern allein an seinem Ergriffen-sein von Jesus Christus."³¹¹⁾

Hier liegen subtile Unterschiede, die freilich nicht so gewichtig sind, als daß man nicht den durchgängig gemeinsamen Begründungshorizont erkennen könnte.

Wir können abschließend feststellen: WEBER, BRANDT und WISSMANN geben auf unsere Fragen die gleichen Antworten, die die Theorie der Unterweisung im Evangelium bereits vorgezeichnet hat. Diese Feststellung trifft im Grundsatz auch für die dargestellten anderen religionspädagogischen Ansätze und Empfehlungen zu.³¹²⁾

307 Vgl. S. 146 unserer Studie.

308 Vgl. S. 141 unserer Studie. Vgl. dort auch Anmerkung 290.

309 Vgl. S. 146 unserer Studie.

310 Vgl. S. 142 unserer Studie.

311 H. KITTEL: Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. A.a.O. S. 44.

312 Vgl. S. 137 unserer Studie.

9. ZUR NOTWENDIGKEIT EINER ABGRENZUNG VOM KONZEPT
DER EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG UND ZUM VERSUCH
EINER ANGEMESSENEN NEUORIENTIERUNG

Die vergleichenden Analysen in den vorausgehenden Kapiteln haben gezeigt, daß die Ansätze zur Begründung des RU in der Sonderschule als Spielarten der von KITTEL gebündelten Programmatik der Evangelischen Unterweisung erkannt sind. Dieses Ergebnis setzt uns in die Lage, mit einem Konzept, nämlich dem der Evangelischen Unterweisung, alle hier dargestellten und untersuchten Spielarten, die den einen oder anderen Gesichtspunkt daraus aufgreifen, auf ihre Relevanz und ihre Begründungsevidenz im Blick auf den RU in der Sonderschule zu befragen.

Wird sich zeigen, daß der Anspruch der "Verkündigungstheorie",³¹³⁾ in der Sonderschule vertreten zu sein, als unbegründet zurückgewiesen werden muß, so trifft das auch gleichermaßen diejenigen Konzeptionen, die in wesentlichen Sachfragen jener Theorie folgen.

³¹³ Mit dem Leitmotiv "Nie wieder Religionsunterricht!" (KITTEL) und "Religionsunterricht ist Verkündigung" (RANG) hat eine ganze Generation von Religionslehrern "das Historisieren, Kritisieren und Problematisieren als die schlimmste Gefahr des Religionsunterrichtes betrachtet und äußerste Anstrengungen gemacht, um in der Schule das Wort Gottes, das Zeugnis der Apostel, die exempla fidei der abendländischen Christenheit selbst zur Wirkung kommen zu lassen. Die Spur führt breit bis in die Gegenwart." T. WILHELM: Theorie der Schule. A.a.O. S. 320f.

Dieser Spur begegnen wir auch - wie wir zeigten - überaus deutlich in den dargestellten Konzepten für den RU der Sonderschule.

9.1. Zum Argumentationshintergrund des KITTELschen Programms.

Wir haben jetzt nach dem ideengeschichtlichen, theologie-geschichtlichen und politischen Hintergrund zu fragen, mit dem das Programm der Unterweisung im Evangelium engstens verwoben ist, um dann auch zu prüfen, ob von diesem Hintergrund ganz einfach abgesehen werden kann angesichts unserer heutigen Situation.

Die Aufarbeitung dieses Problemkreises liegt bereits über ein Jahrzehnt zurück und ist in aller Ausführlichkeit geschehen, wenn auch kaum einer der Autoren der Beiträge zum RU in der Sonderschule diesen Sachverhalt hat erkennen lassen. Wir können und wollen das Forschungsergebnis hier nicht in aller Breite wiederholen. Es sollen deshalb nur - soweit unumgänglich - einige schon längst erkannte und gewertete analytische Ergebnisse aus der religionspädagogischen Forschung auch in die Diskussion um eine Grundlegung des RUs der Sonderschule, also in die von der Sonderpädagogik mitbestimmte Forschungslage, eingebracht werden, wobei wir im wesentlichen die Erkenntnisse G. OTTOs aufnehmen, um dann schließlich noch auf eine Arbeit von F. GRÄSSMANN einzugehen, die sich der Evangelischen Unterweisung verpflichtet weiß und trotzdem - überraschenderweise - auf die gleiche Aussage kommen muß, daß RU im Sinne einer Verkündigung des Evangeliums in unseren heutigen Schulen nicht möglich ist, weil dort entscheidende Voraussetzungen zur Verkündigung fehlen. 314)

314 G. OTTO: Schule-RU-Kirche. Göttingen 1961. 3. Aufl. 1968.

Vgl. den Überblick und die Auswahl aus Quellenmaterial "Evangelische Unterweisung zwischen Kritik und Selbstbehauptung". S. 36-78. Paedagogica Bd. 4. H. GLOY (Hg).

9.1.1. folgende Erkenntnisse aus der religionspädagogischen Forschung, über die u.E. ein allgemeiner Konsens besteht, sind heranzuziehen, wenn in aller Kürze unsere Fragestellung beantwortet werden will:

1. KITTELS Konzeption ist die Systematisierung, Zusammenfassung und Auswertung längerer religionspädagogischer Arbeit und mit ihrem Erscheinen 1947 "nicht unmittelbar in die Situation von Schule und Kirche nach 1945 hineingesprochen." Sie ist vielmehr nur im Zusammenhang mit einer im Kirchenkampf geschehenen theologischen Neubesinnung auf die Kirche zu verstehen. ³¹⁵⁾
2. KITTEL spricht "aus der Erfahrung des Nationalsozialismus, der Bekennenden Kirche und einer in ihrem Wesen pervertierten Schule."
3. Auf Grund dieser Frontstellung wird von KITTEL (auch noch 1947!) die Frage nach der Schule "Übersprungen und im Widerspruch zum Wesen der Schule nahezu ausschließlich an der Kirche orientiert." ³¹⁶⁾

Nach dem Zweiten Weltkrieg verhiß eine Hinwendung zu biblisch-dogmatischer Tradition und deren implizitem Normgefüge ein Bollwerk zu bilden gegen die Gefahren, denen man erlegen war. Es ging um ein christliches Gesellschaftsbild, in dem die politisch neutral sich gebende Evangelische Unterweisung als willkommene Hilfe bewertet wurde. Zumal sie aus einer Theologie rekurriert, die sich als Gegner einer liberalistischen Theologie verstand und sich endlich gegen Staat und Gesellschaft abgegrenzt zu

315 G. OTTO: Schule-Ru-Kirche. A.a.O. S. 27.

316 ebd. S. 29f..

haben glaubte.

Es soll gar nicht bestritten werden, daß das Konzept der Evangelischen Unterweisung z.Zt. des NS-Staates gegen die Ideologisierung des Schullebens ³¹⁷⁾ seinen Beitrag zu leisten hatte, wie es auch die Dialektische Theologie in namhaften Vertretern sicherlich getan hat.

Für uns ist es aber fraglich, wenn der hier angesprochene Argumentationshintergrund, der politische und gesellschaftliche Kontext jenes Konzeptes ganz einfach so übersprungen wird, daß man keinerlei Notiz von ihm nimmt und lediglich in einer Art Rezeptionsverfahren einige oder auch alle Programmpunkte jenes Modells dem RU der Sonderschule h e u t e eingepflanzt werden.

Liegt diesem Verfahren, das wir den Ansätzen zu einem RU in der Sonderschule entnehmen mußten, nicht die fiktive Annahme zu Grunde, eine religions-

317 "Den wohl tiefsten Einschnitt für die Schule als Institution der bürgerlichen Gesellschaft brachte die Erfahrung der vom NS-Staat erzwungenen Ideologisierung des gesamten schulischen Lebens. In der Phase der Neubesinnung nach 1945 erschien es deshalb legitim und geboten, diese Erfahrung, die man in fast allen anderen Lebensbereichen auch gemacht hatte, zu einer 'Lehre' zu abstrahieren und aus ihr die Haltung eines grundsätzlichen Ideologieverdachts gegenüber dem Staat abzuleiten. Für die Schule hieß das, daß alles darauf ankam, ihr die geistige 'Eigenständigkeit' zurückzugeben und sie gegen die Ideologiefanfälligkeit, die sie nach 1933 gezeigt hatte, abzusichern."
 Das Konzept der Evangelischen Unterweisung schien die konsequente pädagogische Umsetzung des neuen theologischen und kirchlichen Denkens, "das zu sich selbst zurückgefunden hatte und sich endlich aus der Umklammerung kultureller, gesellschaftlicher und politischer Mächte, aber auch von eigenen falschen Ansprüchen gegenüber Staat und Gesellschaft freigemacht zu haben meinte." (Hervorhebung von mir).
 H. GLOY (Hg.) Paedagogica Bd. 4. A.a.O. S. 13.f.

pädagogische Theorie könne (da es im RU beispielsweise um nichts weniger als um die Vermittlung "ewig-gültiger Offenbarungsweisheiten" gehe)³¹⁸⁾ aus ihrer sie selbst maßgeblich prägenden geschichtlichen Folie herauspräpariert werden, so daß sie auch ohne Rücksicht auf ihre geschichtliche Herkunft, und eben nur darin verständlichen und sinnvollen Argumentationsebene, ohne Bezug auf die heutige Situation von Gesellschaft, Schule und Kirche, in die hinein sie ja zu wirken vorgibt, ihren legitimen Anspruch behalten kann? Gewinnt eine religionspädagogische Theorie vielmehr nicht erst dann Verbindlichkeit, wenn eine Verknüpfung und Verhältnisbestimmung der verschiedenen heute zu beantwortenden Fragestellungen, Befunde und Interpretationen in "intersubjektiv verstehbaren Kategorien" gelingt und so ein gemeinsamer theoretischer Bezugsrahmen geschaffen werden

Vgl. auch S. 140 ff. unserer Studie.

318 Vgl. S. 103 unserer Studie.

Auf den "richterlichen Anspruch", den die Evangelische Unterweisung gegenüber anderen Schulfächern erhebt, weist H. GLOY in: "In den apodiktisch-einseitigen Formulierungen KITTELs wird ein theologischer Absolutheitsanspruch sichtbar, dessen ungeschichtliches Glaubens- und Wahrheitsverständnis für die EU tatsächlich nur die Alternative zuläßt, sich entweder auf sich selbst zurückzuziehen und sich von den anderen Fächern zu isolieren oder sich als Richterin über sie zu empfinden. Hier tauchen im Konzept der EU auf neuen Wegen alte Absolutheitsansprüche und geistige Hegemonievorstellungen wieder auf, die schließlich den Vorwurf der geistigen Bevormundung und den Ideologieverdacht gegen den schulischen RU provozieren mußten."

Paedagogica Bd. 4. A.a.O. S. 15f..

kann"? 319)

Unsere gesellschaftliche Veränderung und der Strukturwandel der Kirche, wird nun aber in der religionspädagogischen Forschung auch dort mitbedacht, wo man das Modell der Evangelischen Unterweisung im Grundatz nicht aufzugeben gedenkt aber für den RU mit Rücksicht auf die veränderte Ausgangslage als sinnlos verworfen hat. 320)

- 9.1.2. Neben dem soeben nachgewiesenen Mangel an systematischer Vorüberlegung und unzureichender Erfassung und Einbeziehung unserer veränderten Schul- und Gesellschaftssituation müssen wir weiterhin im Blick auf die meisten Ansätze für einen RU der Sonderschule G festhalten, daß sich die Autoren wenig oder gar nicht darum gekümmert haben, wie sich dieses Modell der Verkündigung und dessen Spielarten, den RU mitbestimmend, in der Schule auswirken, wenn auch die Wirkungsgeschichte dieses Konzeptes in der Sonderschule G als relativ junge Schulform kaum zurückzuverfolgen ist.

319 K.E. NIPKOW. In: Paedagogica. Bd. 4. A.a.O. S.188.

Ich teile nicht die Ansicht KITTELS, der gegenüber der "Diskussion der unmittelbaren Gegenwart" in der Weise Zurückhaltung übt, daß er zur Vermeidung eines gefährlichen "Aktualismus" nicht auf sie einzugehen gewillt ist. H. KITTEL: Evangelische Religionspädagogik. A.a.O. S. (I/IIV) 145.

- G. OTTO hat mit Recht darauf hingewiesen, daß damit KITTELS neuer Beitrag in einen "Abstand zur Gegenwartsdiskussion" gerät, abgesehen von dessen wenig "Überzeugendem Wissenschaftsbe-griff". G. OTTO: (Rezensionen). ThP. 1971. S. 292.
320 F. GRÄSSMANN: Kirchlicher Strukturwandel am Beispiel des RUS. In: G.F. VICEDOM (Hg.). Das Mandat der Theologie und die Zukunft des Glaubens. München 1971. S. 161-190.

Wenn nun aber gefordert wird, daß der RU in der Sonderschule wie in allen anderen Schularten als Verkündigung zu betreiben ist, ³²¹⁾ so darf wohl auch hier die berechnigte Frage gestellt werden, ob nicht eben dieses Modell und seine Spielarten auf deren Wirkungsgeschichte in anderen Schulen befragt werden kann und was dann aus dem Ergebnis für die Sonderschule zu lernen ist.

Zu diesem Zweck wollen wir gerade eine solche Stimme zu Worte kommen lassen, die sich der Unterweisung und Verkündigung des Evangeliums verpflichtet weiß und sich im Ansatz von denen scheidet, die RU in der öffentlichen Schule als Einführung in das "Christentum" oder in die "christliche Tradition" verstanden wissen wollen. ³²²⁾ Wir dürfen also davon ausgehen, daß eine Untersuchung dieser Blickrichtung die Spielarten Evangelischer Unterweisung zumindest in der Kritik zurückhaltender beurteilt als andere, die u.U. als voreingenommen gelten könnten.

In einer von FRÖR angeregten Arbeit untersucht FRITHJOF GRÄSSMANN die Praxis des RUs (Religionsunterricht zwischen Kirche und Schule. Kritik seiner Praxis. 1961).

Im Vorspann expliziert der Verfasser die von vielen Autoren beklagte Diskrepanz zwischen kirchlichen Erwartungen, die dem RU gelten, und dem faktischen Ergebnis. Vom Verkündigungsziel her gesehen ist der RU im großen und ganzen ein Mißerfolg. Zur

³²¹⁾ Vgl. JEBER, WIGSMANN und BRADT (S.).

³²²⁾ F. GRÄSSMANN: Religionsunterricht zwischen Kirche und Schule. Kritik seiner Praxis. München 1961. S. 6.

(Untersucht wird allerdings die auf Praxis abzielende Theorie! Vgl. K. LEGENAST: Die empirische Situation in der Religionspädagogik. In: Zum RU morgen. I. A.z.O. S. 202).

Nachfolge Christi führt nach den Erfahrungen GRÄSSMANNs kaum der RU sondern eher noch die kirchliche Jugendarbeit.³²³⁾ Er stellt sich darum die Ausgangsfrage,³²⁴⁾ "ob nicht mit dem kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen wesensmäßig etwas verbunden ist, das diese offensichtlichen Mißerfolge bedingt, bzw. ob dieser Unterricht heute mit Aufgaben bedacht wird, die er nicht lösen kann."

Sodann untersucht der Verfasser an Hand der wissenschaftlichen Literatur die Praxis heutigen RUs. Er wendet sich der "Struktur der Unterrichtseinheit" zu und ist der Ansicht, daß auch nach der Wende in der evangelischen Theologie die Religionspädagogik mit Formalstufen³²⁵⁾ arbeite, die durch den Charakter des RUs als Fach- und Pflichtunterricht vorgegeben sind. Die gesamte evangelische Katechetik nach dem Ersten Weltkrieg, "die sich vom Humanismus und Rationalismus, vom Idealismus und vom Historismus vergangener Epochen distanzierte," ist "doch auf der ganzen Linie wieder zur Methode der Rationalisten und Idealisten" zurückgekehrt.³²⁶⁾ Diese Methode ist aber nicht der angestrebte Ruf in die Nachfolge, sondern begriffsbildender, intellektueller Lehrgang.

In einem weiteren Schritt prüft GRÄSSMANN die dem RU in der Literatur zugewiesenen Aufgaben und ihre Erfüllbarkeit. Das Verständnis des RUs als "Gesamtkatechumenant" ist darum irrelevant, weil das

323 F. GRÄSSMANN: RU zwischen Kirche und Schule.
A.a.O. S. 14.

324 ebd. S. 16.

325 ebd. S. 19 - 110 Vgl. S. 23ff.

326 ebd. S. 101. Vgl. die Kritik bei H. DATSCH:
Noch RU? Versuch einer Selbstvergewisserung im

christliche Elternhaus als Basis und Voraussetzung dieses Verständnisses ausfällt. Ohne christliches Elternhaus, christliche Gemeinde und Konfessionsschule ist RU als isoliertes Geschehen und nicht als innergemeindliches Handeln anzusehen.³²⁷⁾

RU als missionierendes Handeln ist mindestens im Raume der Volksschule darum aussichtslos, weil bis zum 13. Lebensjahr den Adressaten entscheidende psychologische Voraussetzungen fehlen. In den meisten anderen Schulen verhindert ein RU als Fachunterricht eine vorauszusetzende Lebensgemeinschaft von Schüler und Katechet. Der den Weg der "Aufklärung", oder den "Weg vom Intellekt zum Glauben" gehende Unterricht, verhindert eine neutestamentliche Verkündigung der Frohbotschaft.³²⁸⁾

RU als "Propädeutik der Verkündigung" ³²⁹⁾ trifft, so GRÄSSMANN, am genauesten, was RU heute faktisch darstellt und wie er ausgeführt wird. Er ist Unterricht für Apostaten. Aber der an der Sache orientierte Unterricht führt zur Distanzierung und Historisierung; Gott wird zu einer religionsgeschichtlichen Größe, Jesus wird synkretistisch in den religiösen Besitz vereinnahmt. "Wer auf

327 Gespräch mit F. Grässmann. In: Zum RU morgen. I. W.G. ESSER (Hg.) München 1970. S. 117-142. Bes. S. 125 (Zur hermeneutischen Diskussion). ebd. S. 145.

Vgl. auch die anschauliche Abhandlung: Kirchlicher Strukturwandel am Beispiel des RUs. F. GRÄSSMANN. A.a.O. (S. 173: "Wo der Sitz im Leben einer dörflich-volkskirchlichen Gemeinde für den Religionsunterricht verloren ist, da rettet ihn keine innerschulische Maßnahme mehr, sondern nur noch eine gründliche Neubestimmung, die das Ganze im Auge hat, Eltern, Schule und Christengemeinde in der Industriekultur. Denn der vor etwa 150 Jahren geschlossenen Ehe zwischen 'weltlichem' und 'kirchlichem'

lehrhafte Weise missionieren will, kann sein Ziel nicht nur nicht erreichen, sondern bewirkt das Gegenteil, nämlich die Immunisierung der Unterrichteten für das Evangelium durch synkretistische Eingliederung Jesu von Nazareth in den religiösen Besitz." 330)

Im Blick auf den RU in der Sonderschule, sofern er auch dort als missionarische Gelegenheit verstanden wird, ist dieses Ergebnis zur Kenntnis zu nehmen:

Die Arbeit GRÄSSMANNs, die gerade die konsequente Fortführung und Radikalisierung des Ansatzes, daß der RU Verkündigung, "Horchen auf das Wort Gottes, Sich-Richten unter den Anspruch des Evangeliums" 331) sei, deckt selbst die Eigengesetzlichkeit der Schule auf, zeigt, daß eine missionarische Verkündigung unter den Bedingungen der Schulpraxis zur Immunisierung der Schüler führt. Diese Analyse ist mit PATSCH "Denkmal und Abgesang auf den heutigen RU, am kritischen Maß der kirchlichen Erwartungen gemessen. Gewogen und zu leicht befunden!" 332)

Somit waren wir genötigt, will man den RU nicht aus den öffentlichen Schulen in die Kirche verlegen (wie GRÄSSMANN es nahelegt 333), den RU für die Sonderschule neu zu erarbeiten.

Bildungsmotiv ist durch den Übergang von der Agrarkultur zur Industriekultur die Lebensbasis entzogen worden.")

328 F. GRÄSSMANN: RU zwischen Kirche und Schule.

A.a.O. S. 167.

329 ebd. S. 172 ff.

330 ebd. S. 187.

331 H. PATSCH: A.a.O. S. 127.

332 H. PATSCH: a.a.O. S. 128

333 F. GRÄSSMANN: RU zwischen Kirche und Schule, a.a.O. S. 191. Ders., Kirchlicher Strukturwandel.. a.a.O. S. 185ff..

9.2. Zum Argument der verfassungsrechtlichen Legitimation des RU's

Das Ergebnis der Analyse GRÄSSMANN'S³³⁴⁾ erscheint uns so gewichtig, daß es auch nicht weiterhelfen kann, sich hinter der verfassungs- oder schulrechtlichen Legitimation des RU's zu verschanzen, wie das vereinzelt in unseren Konzerten zu beklagen war. Selbst wenn nach dem Schulgesetz für die öffentlichen Grund-, Haupt- und Sonderschulen (hier als Beispiel Rheinland-Pfalz) Unterricht und Erziehung auf "christlicher Grundlage" beruhen und auf die Bekenntniszugehörigkeit der Schüler Rücksicht zu nehmen ist,³³⁵⁾ so bedeutet diese Privilegierung beider Konfessionen nur noch eine verhängnisvolle Sanktionierung eines - von uns selbst

334 Vgl. S. 155-159 unserer Studie. Literaturangaben zur Diskussion der Arbeit GRÄSSMANN'S bei H. PATSCH: Noch RU? A.a.O. S. 119. Zu einem ähnlichen Ergebnis wie GRÄSSMANN kommt auch G. HANSMANN aus kath. Sicht: RU eine Verlegenheit? Zur Diskussion um den Sinn der Schulkatechese im Kindesalter. In: Zum RU morgen. I. A.a.O. S. 469-481. "Heute weiß man, daß die eigentlichen Bildungsfaktoren für das Christwerden eines Kindes das Elternhaus und die Glaubensgemeinde sind, und daß dem Religionsunterricht nur eine ergänzende Funktion zukommt. Wenn nun die Primärfaktoren nicht wirksam werden, weil das Elternhaus unreligiös ist und das Kind am Glaubensleben der Gemeinde nicht teilnimmt, dann hängt diese Ergänzungsfunktion des Religionsunterrichts in der Luft. Auch der idealste Religionsunterricht kann den Ausfall der Primärfaktoren nicht wettmachen. Das Ergebnis, auch bei gut erteiltem Religionsunterricht, sind jene unabhsehbaren Scharen von Kindern, die alljährlich unsere Schulen verlassen, wo sie durch neun Jahre den Religionsunterricht meist gutwillig mitgemacht und sich auch am religiösen Leben der Schule beteiligt haben. Dennoch sind sie beim Verlassen der Schule so gut wie unberührt vom Christentum." S. 473.

335 GHS-Gesetz vom 9. Mai 1968. Rheinland-Pfalz.

nunmehr als revisionsbedürftig erkannten - anachronistischen Zustandes. An dieser gesetzlich legitimierten und bislang meist praktizierten Möglichkeit, RU als missionarische Gelegenheit zu nutzen, zeigen sich ja nun auch einige der Vertreter desinteressiert, die dieses Recht als eine Voraussetzung ihres Konzeptes zu beanspruchen benötigt waren.

Freilich zeigt die Bemühung um eine neue theologische Bestimmung des RUs an, ³³⁶⁾ daß als einzig mögliche Reaktion auf eine enttäuschende kirchliche Erwartung nicht das grundsätzliche Desinteresse am RU stehen muß. ³³⁷⁾

Fragt man jedoch darüber hinaus, ob die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen nicht einem sozio-

GJ91. S. 73 § 70 (2).

Dazu W. GEIGER: Die rechtliche Stellung des RUs in der Schule. In: RU-wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen. K. WEGENAST (Hg.) Güterloh 1971 S. 79-94.

33) FÜR PATSCH ist immerhin das "Zwitterwesen" RU theologisch und pädagogisch zu rechtfertigen. Noch RU? In: Zum RU morgen I. A.a.O. S. 129. Vgl. auch G. MARTIN: Wie ist der Ort evangelischen RUs an öffentlichen Schulen "theologisch legitim" zu bestimmen? Antwort an G. BOHNE. In: RU-wohin? A.a.O. S. 164-170. Dort auch einschlägige Literatur.

K. WEGENAST: Gehört der RU in die öffentliche Schule? Theologische und pädagogische Stimmen zu einem aktuellen Problem. In: Zum RU morgen. I. A.a.O. S. 177-211.

337) Vgl. den Vorschlag KITTELS, neben einem ausgesprochen "christlichen Unterricht" auch einen mehr informierenden religionskundlichen Unterricht anzubieten. S. 143 unserer Studie, Anmerkung 290.

kulturellen Leitbild der Vergangenheit zugeordnet werden müssen, die mehr aus interessegeleiteten Erwägungen als aus gerechtfertigter Notwendigkeit beibehalten werden und damit unsere gesellschaftlichen Verhältnisse eher verschleiern und deformieren als repräsentieren, so kann man sich auch dazu verpflichtet sehen, sie primär als Aufgabe der Schule zu verstehen.

Nicht zuletzt auch dafür, weil die enge Bindung des RU an die Kirchen angesichts unserer heutigen gesellschaftlichen Lage ³³⁸) eine Herausforderung in formaler wie inhaltlicher Hinsicht darstellen dürfte und der kirchlichen Arbeit durch eine fortschreitende Säkularisierung unserer Jugendlichen größere Hindernisse in den Weg legt, als daß der RU - wie erhofft - kirchliche Arbeit vorbereitet und stützt.

Mit anderen Worten: Aus den dargelegten Gründen sollten die Kirchen auf die unstrittige Repräsentationsfähigkeit in der Schule verzichten und der RU der Schule eher so überantwortet wie sie auch mehr und mehr das als Annäherung empfundene Maß an Verantwortung ablegen, oder genötigt sein werden, es aufzugeben. ³³⁹⁾

338 vgl. F. GRÄSSMANN: Kirchlicher Strukturwandel am Beispiel des RU. A.a.O. S. 161-190.

339 Dazu G.R. SCHMIDT: RU in pädagogischer Sicht - 12 Thesen. In: RU-Jahrbuch? A.a.O. S. 39-57.
M. STALLMANN: Der RU, immer noch zwischen Kirche und Schule? In: Zum RU morgen. 1. A.a.O. S. 145: Die Schule "vollzieht heute eine Transformation von der 'verwalteten Schule' des Staates weg zur Schule der modernen Bildungsgesellschaft, und daher müssen für die Einbeziehung des Religionsunterrichts Vorstellungen entwickelt werden, die sich nicht einfach auf überlieferte rechtliche Konstruktionen berufen, sondern sich auf gesellschaftliche Realitäten und deren einleuchtende Interpretation stützen. Es läßt sich doch absehen, daß auf die Länge in unserer Schule

9.3. Anfänge einer Neuorientierung

9.3.1. In der Tat läßt sich nun seit langem auch eine Änderung in der kirchlichen Argumentation beobachten, die unseren untersuchten Konzeptionen (6.) und Richtlinien (7.) im Grundsatz schon weit vorausgeht zu sein scheinen. Wenn wir zum Beispielswise an das Schulwort der EKD von 1981 (1) denken, so kann man von einer Freiheitkraft zum Umdenken sprechen. Darin erklärt sich die Kirche bereit, zu einem "freien Dienst an einer freien Schule" (340). Wir können das so verstehen, daß RU in der Schule nicht mehr von einem Rechtsanspruch der Kirche abgeleitet werden kann, sondern von dem Gedanken her, daß Kirche Dienst am Menschen zu leisten gewillt ist.

Wie heute dieser Dienst am geistigbehinderten Schüler von kirchlicher Seite geleistet werden könnte, haben wir für den Bereich des Unterrichts in unseren Thesen 4.1.5.4. (S. 41 unserer Studie) ausgeführt. Was neben dem Angebot kirchlichen Unterrichts für Geistigbehinderte zu tun ansteht, kann hier nicht erörtert werden. Sicher scheint uns aber, daß es Kirche und Diakonie nicht umgehen kann, ihren "Marktanteil" am sozialen Dienst zu vergrößern. Sie sollte vielmehr Partnerschaft mit anderen Verbänden üben und sich gemeinsam mit ihnen als Anwalt derjenigen verstehen, die ihre Lebensbedürfnisse nicht ausreichend artikulieren können. (341)

nur noch eine Ordnung Bestand haben wird, die der Autonomie des modernen Bildungswesens entsprechend sich pädagogisch darstellen und vor Auftrag der Schule her vertreten ist."

340 Wort der Generalsynode der EKD zur Schulfreiheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1. Jg. 1981. S. 295 ff..

341 v. MÜLLER-SCHULL: Die Stigmatisierten der Gesellschaft. A.a.O. S. 597.

- 9.3.2. Die notwendige Konsequenz, die sich aus unserer Studie als Zukunftsperspektive ergibt, daß RU nicht von der Kirche her sondern von der Schule - und das heißt dann pädagogisch - begründet werden muß, deutet sich in der religionspädagogischen Forschung u.ä. mehr und mehr an, wenn auch daneben ekklesiologische und schulpädagogische Begründungen dieses Faches gefordert werden.³⁴²⁾

Auch in der von der Sonderpädagogik mitverantworteten religionspädagogischen Arbeit zeigt sich eine Neuorientierung an, wenn auch nur zaghaf und ohne ausreichende Aufarbeitung der anstehenden Fragen.

- 9.3.2.1. In einem Aufsatz (Der Religionsunterricht für Lernbehinderte/Hilfsschüler/) gibt E. BEGEMANN einen knappen Überblick zur Wirkung des bisherigen RUs in der Sonderschule und nimmt auch zur Situation von Theologie und RU Stellung.³⁴³⁾ Er charakterisiert den Weg der religionspädagogischen Forschung und die erarbeiteten Konzeptionen als idealtypische Skizze: "Vom Religionsunterricht über die evangelische Unterweisung zum Unterrichtsfach", und ist der Ansicht, daß es uns von unserem jetzigen Standort aus versagt ist, "einer dieser Konzeptionen in ihrer isolierten Akzentuierung zu folgen."³⁴⁴⁾ Er beruft sich auf TILLICH und meint, daß es darum gehen müsse, "dem einzelnen der nachkommenden Generation die frohe Botschaft als Kraft seines Lebens zu erschließen und die 'christliche' Kultur zu tradieren und zu reformieren, so daß die moderne Gesell-

342 Vgl. G. OTTO/H.J. DÖRGER/J. LOTT: Neues Handbuch des RUs. A.a.O. S. 21ff. S. 162 Anmerkung 339 unserer Studie.

343 A. MÜCKEL (Hg.): RU als Lebenshilfe für lernbehinderte und geistigbehinderte Kinder und Jugendliche S. 12-30.

schaft in Richtung der 'Geistgemeinschaft' (TILLICH) humaner" wird. Darum stellt sich für ihn die Frage, ob die Schule sich auf einen "reinen Unterricht" beschränken kann, "der die biblischen Texte wie literarische behandelt, der auf Vermittlung von Wissen und Erkenntnis abhebt, der kirchliche Lehre systematisch erläutert, diskutiert und einprägt".³⁴⁵⁾ Schließlich verfehlt doch der RU nach Meinung BEGEMANNs seine Intention, "wenn er lediglich als Lehre konzipiert wird, sich auf die Einführung in kirchliche Sachkunde beschränkt oder in der Einübung äußerer Formen erschöpft."³⁴⁶⁾

Das Problem, den RU gleichsam als "reinen" Unterricht konzipieren zu wollen (wie es auch KOLKMANN³⁴⁷⁾ angedeutet hat), stellt sich so nicht mehr, wie BEGEMANN selbst mit Literaturhinweisen zum Problem von Hermeneutik und Sprache belegt! Darum ist auch jene Skizze³⁴⁸⁾ - bei aller vorausgesetzten Kürze - notwendigerweise zu erweitern, wenn sie die Diskussion der Religionspädagogik der letzten Jahre tangieren will.

Obligeich BEGEMANN ausführlich auf die besondere Situation der Lernbehinderten, als sozio-kulturell Benachteiligte, eingeht und auf die Notwendigkeit hinweist, daß auch der RU nicht von der "sozio-kulturellen Verhaftetheit der einzelnen Schüler"³⁴⁹⁾ absehen kann und ihren Erfahrungshorizont berücksichtigen muß, vertritt er eine Konzeption, die

344 E. BEGEMANN: a.a.O. S. 18.

345 E. BEGEMANN: a.a.O. S. 19.

346 ebd. S. 20.

347 vgl. S. 98 Anmerkung 142 unserer Studie.

E. BEGEMANN: a.a.O. S. 24.

348 ebd. S. 18: "Vom Religionsunterricht über die evangelische Unterweisung zum Unterrichtsfach."

349 ebd. S. 13 ff.

auf's engste mit dem Gedanken zu leben scheint, RU ist kirchlicher Auftrag als konfessionelle Unterweisung und muß dem Schüler Gelegenheit geben, auf "den Zuspruch und Anspruch der biblischen Botschaft" zu antworten. ³⁵⁰) Sein Konzept setzt - vielleicht nicht einmal beabsichtigt - eine kirchliche und gesellschaftspolitische Struktur voraus, wie wir sie aus dörflicher und konfessionsschulischer Zeit her kennen. Diese Art RU kann erst in der Verklammerung mit der Kirchengemeinde erreichen, was er intendiert. Ist diese Grundvoraussetzung nicht mehr gegeben, führt er zwangsläufig zu einem Ergebnis, das nicht beabsichtigt sein kann. ³⁵¹) Gerade die Bevölkerungsgruppe, aus der Lernbehinderte zumeist stammen, ist der Kirche - gewiß auch nicht ohne Verschulden kirchlicher Praxis und Lehre ³⁵²) - stark entfremdet. "Die verschiedenen kirchlichen Kreise - vor allem die Jugendkreise - können die Lernbehinderten in der Regel auf die Dauer nicht integrieren. Lernbehinderte wären demnach - wie ihre Herkunftsfamilien - kaum in den örtlichen Kirchengemeinde beheimatet. Ihre sozio-kulturelle Randständigkeit, wenn nicht gar Diffamierung betrifft auch ihr Verhältnis zur verfaßten Kirche." ³⁵³) Wenn diese Beobachtung, die wir nur teilen können, zutrifft, würde sich aber eine Rückkoppelung an einen eben gerade nicht vorhandenen kirchlichen Bezugsrahmen für den RU verhängnisvoll auswirken!

Auch die Sonderschule ist eine Schule für alle und kann sich nicht mehr als spezifisch "christlich" verstehen. ³⁵⁴) Wie aber sollte sie dann ohne eine

³⁵⁰ ebd. S. 26.

³⁵¹ Vgl. F. GRÄSSMANN. S. 156 unserer Studie.

³⁵² ebd. S. 15f.

³⁵³ ebd. S. 15.

³⁵⁴ ebd. S. 27.

ausreichende schulische Begründung des RU auskommen?

Die durch BEGEMANN im Ansatz erkannte Möglichkeit, den RU von einem weit ausgefüllten Religionsbegriff her anzugehen ³⁵⁵⁾ und damit eine Begründung abzuleiten und eine klarere Abrenzung gegen einen konfessionell-kirchlichen Verkündigungsauftrag, scheint uns der sachgerechtere Weg, den RU zu begründen.

9.3.2.2. U. WILKEN stellt 15 Thesen zum RU bei lern- und geistigbehinderten Sonderschülern zur Diskussion: ³⁵⁶⁾

Auch er vertritt die Auffassung, daß sozio-kulturell benachteiligte Schüler ³⁵⁷⁾ der Sonderschule L und ebenso wie jene auch Geistigbehinderte, die in eine Außenseiterposition gedrängt sind, aus ihrer "personalen Degradierung und sozialen Diffraktionierung" herausgeführt werden müssen, um sie "in das Bezugssystem unserer Gesellschaft zu integrieren."

Die "spezifische Erziehungsbedürftigkeit" der Sonderschüler erkennt auch der RU und bemüht sich "im Kanton der schulischen Fächer" seinen Beitrag zu leisten. Der RU muß also wie jedes Fach "seine Legitimität curricular belegen"!

Eine besondere Affinität Geistigbehinderter zum Religiösen - etwa auf einer "vonrationalen Ebene" - ist bisher eine nicht "verifizierte Hypothese".

³⁵⁵ ebd. S. 15: "Wir sehen und erfahren, daß magische Praktiken und Schutzformeln zunehmen, daß das Bedürfnis nach Weltvertrauen und Sicherheit in der Sucht nach Horoskopen, nach den Beschönerungen von Wahrsagerinnen und in anderen vielfältigen Formen sich äußert." Auch untere "Schichten" wollen sich auf Kultbegleitung bei Geburt, Reifezeit, Hochzeit, Tod stützen können. (Kulthilfe der Kirche)

RU - so führt WILKEN aus - kann sich nur auf Sachverhalte beziehen, die im Erfahrungshorizont des Schülers liegen.³⁵⁸) RU sollte als "ordentliches Lehrfach überkonfessionell, nicht jedoch positionslos und meinungssteril erteilt werden. Nicht der Besitz eines fertigen Systems, sondern das aktivierende Petroffensein bildet sein Potential."

RU bei Sonderschülern sollte als fachgebundener und fächerübergreifender Unterricht erfolgen. Beides ermöglicht erst nach Meinung WILKENs einen RU als "Unterrichts-Prinzip". Schulischer RU und kirchlicher Unterricht bei lern- und geistigbehinderten Sonderschülern "ist gegenwärtig inhaltlich nicht voneinander zu trennen".³⁵⁹)

Es kann nicht überraschen, daß der Autor dieses Diskussionsbeitrages angesichts der religionspädagogischen Forschungslage unabhängig von unserer Studie zu einem ähnlichen Ergebnis in einigen Grundaussagen kommt. Wir bestreiten aber, daß gegenwärtig der RU bei lern- und geistigbehinderten Sonderschülern nicht vom kirchlichen Unterricht zu trennen ist. Zu dieser These muß WILKEN darum kommen, weil er in These 11 ausführt: "Gerade unter dem Gesichtspunkt einer notwendigen Humanität

356 U. WILKEN: RU bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern - 15 Thesen. In: ZHPäd. 1972. S. 562-569.

357 ebd. S. 568. Vgl. E. BEGEMANN S. 164 ff unserer Studie.

358 U. WILKEN: a.a.O. S. 568.

359 ebd. S. 569.

Wir setzen voraus, daß WILKEN mit "kirchlichem Religionsunterricht" in Alternative zum "schulischen Religionsunterricht" den kirchlichen Unterricht im Raume der Kirche - etwa Konfirmandenunterricht - meint.

sierung zwischenmenschlicher Verhältnisse bildet der im Religionsunterricht zur Sprache kommende christliche Glaube mit seiner Interpretation von Jesu Person, Werk und Wirkung einen sozial-integrativen und sozialemanzipatorischen Bestandteil, der in einer über sich selbst hinaus fragenden offenen Humanität jede Ideologie-Enge zu soren-gen vermag." 360)

Wir bestreiten nicht, daß die "Interpretation von Jesu Person, Werk und Wirkung" einen sozialintegrativen und sozialemanzipatorischen Bestandteil" hat - ganz im Gegenteil! Aber: Wir sehen ganz und gar nicht, wo es bisher gelungen ist, diese Interpretationsmöglichkeit (unter anderen) jenseits einer ideologischen Engführung anzusiedeln und auf Grund dieser Voraussetzung eine dann allgemein plausible Basis des RUs gefunden zu haben. Freilich sind auch biblische Stoffe und deren (unterschiedliche) Interpretationen Bestandteil des RUs. Wir können aber nicht der Ansicht sein, daß biblische Texte und eine (wenn auch von uns bevorzugte) Interpretationsmöglichkeit zentraler Inhalt schulischen RUs sein können, weil doch gerade immer wieder evident werden muß, wie und ob ein biblischer Text zur Erhellung der Lebenssituation des Behinderten beiträgt. 361)

Die Beobachtung BEGEMANNs, die WILKEN hier anspricht, daß behinderte Schüler ein starkes Bedürfnis nach Selbst- und Weltvertrauen haben, in einer Zeit, die religionsphänomenologisch durch Horoskope, Fetischismus, Autoritätsfixierung u.a. charakterisiert werden könnte, zeigt doch gerade sehr deut-

360 ebd. S. 569.

361 Vgl. S. 32 und 35 unserer Studie.

lich, mit welchem Spektrum religiös affizierter Sachverhalte sich RU heute zu beschäftigen hat, will er an der alltäglichen Lebenswirklichkeit und Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen. ³⁶²⁾

Wir haben darum WILKEN vorzuhalten, daß ein sozialintegrativer und sozialemanzipatorischer Aspekt christlichen Glaubens nicht ausreicht, schulischen RU zu begründen. Dieser Anspruch provoziert doch gerade wiederum einen nur schwer auszuräumen- den Ideologieverdacht. ³⁶³⁾ Jener Aspekt christlichen Glaubens gehört selbstverständlich mit zum Thema des RU, kann ihn allein aber sicherlich nicht curricular begründen, wie WILKEN selbst fordert. ³⁶⁴⁾

Eine stärkere Differenzierung des RU bei Lernbehinderten und Geistigbehinderten ist darüberhinaus notwendig, will man den sozio-kulturell unterschiedlichen Bezugsrahmen ernst nehmen, mit dem es diese Sonderschulen zu tun haben. ³⁶⁵⁾

Aus unserer Sicht müssen wir feststellen: Ein RU, der Schülern zur optimalen Selbständigkeit und Mündigkeit verhelfen will, bezieht durchaus auch seine Impulse aus biblischem Inhalt; den RU aber ausschließlich darauf festzulegen hieße, ihn aus seiner schulischen und pädagogischen Legitimation

³⁶² WILKEN: a.a.O. S. 568. Vgl. BEGEMANN: S.167, Anmerkung 355 unserer Studie.

³⁶³ Vgl. S. 154. Anmerkung 319 unserer Studie (Zum Anspruch der Evangelischen Unterweisung).

³⁶⁴ ebd. S. 544.

³⁶⁵ Vgl. S. 47 unserer Studie.

E. BEGEMANN: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. A.a.O.

herbeizulösen und ihn an ein kirchliches 'Selbstverständnis zu binden, das auf einem ganz speziellen theologischen Interpretationsmodell basiert, welches schon innerhalb konfessioneller Provenienz umstritten ist und kaum eine "Überkonfessionelle" 366) Basis finden dürfte.

Uns zeigt sich kein anderer geeigneter Weg, als den RU so zu begründen, daß auch diejenigen mitzuarbeiten vermögen, denen der Aspekt aus der biblischen Tradition eine unzulässige Verengung schulischen RUs bedeuten könnte. Gerade auch darum, weil vorauszusetzen ist, daß am RU auch diejenigen Schüler teilnehmen sollen, die ohne jeden kirchlichen Bezug leben aber in eine Schule gehen, in der die "Gesellschaft" die "Trägerin des öffentlichen Bildungswesens" sein soll. 367)

Wenn aus zeitlichen Gründen kirchlicher Unterricht (Konfirmandenunterricht) im Rume der Schule stattfindet, was angesichts eines ganztägigen Aufenthaltes der Schüler in der Sonderschule C erwogen werden muß 368), so sollte er immer auch als von der Kirche verantworteter Unterricht erkennbar sein !

366 U. WILKEN: a.a.O. S. 569.

367 ebd. S. 568.

368 Vgl. S. 41 unserer Studie.

10. AUSBLICK

Das Ergebnis unserer Studie legt uns nahe, auch den RU in der Sonderschule - sowohl den für Lernbehinderte als auch den für Geistigbehinderte - im Kontext schulischer Ziele anzusiedeln, die für diese Schularten bestimmend sind.

Geht man davon aus, daß den Sonderschulen in Zukunft eine um so größere Bedeutung zukommen wird, je mehr man den Abbau von Bildungsbarrieren und sonderpädagogische Maßnahmen angesichts vielfältiger Fehlerziehungen und Behinderungen als wichtige Aufgabe für unser gesamtes Bildungswesen erkennt, um so mehr werden diese Schulen auch aus ihrem Schattendasein öffentlichen Interesses treten. Das im Blick auf die Gesamtschule sich ausfächernde Aufgabenfeld der Sonderschulen, das eine stärkere Schülerfluktuation innerhalb der einzelnen Schulstufen zur Folge haben wird, verlangt sowohl engste Zusammenarbeit im Schulleben wie eine ausgewogene Lernzielkoordination.³⁶⁹⁾

Zumindest wird es schon in naher Zukunft unumgänglich sein, einer etwaigen Neigung nach einer dichotomischen Bildungskonzeption, dort "wissenschaftlich-gelehrte", hier "volkstümliche" Bildung auch für den Bereich der Sonderschulen endgültig den Abschied zu geben.³⁷⁰⁾ Für den RU in den Sonderschulen bedeutet das, sich schon heute von dem Konzept eines sich "volkstümlich" gebenden, weihervollen Erlebnisunterrichts loszusagen, um

³⁶⁹⁾ Vgl. Der Verf.. In: G. OTTO/H.J. DÜRGER/J. LOTT: Neues Handbuch des RUs. A.2.B. S. 75-81.

³⁷⁰⁾ Vgl. S. 59ff. unserer Studie.

sich nicht in unverantwortlicher Weise in eine sich zusehends vergrößernde Isolation zu manö-
wieren.

Wird RU dagegen als integrierter und gleichwohl unaufgebbbarer Bestandteil allgemeinen schulischen Unterrichts verstanden, so wird er in gemeinsamer Verantwortung mit anderen Erziehungsbereichen die Zielorientierung der Sonderschule tragen können. Mit anderen Worten: Die Sonderpädagogik wird für den Bereich des RU im Dialog mit der Religionspädagogik stehen.

Das könnte dann bedeuten, daß von der Religionspädagogik her Anfragen kommen; beispielsweise im Blick auf die Zielsetzung der Sonderschule (371), inwieweit nämlich die in jenen Zusammenhang anzutreffenden kryptotheologischen oder krypto-philosophischen Modi einer sonderpädagogischen Bestimmung (372) weichen müßten.

Ungeachtet dessen hatten wir uns darauf zu beschränken, am Modell eines sonderpädagogischen Entwurfes für die Sonderschule zu zeigen, wie RU in ihr begründet werden kann.

Die sicher zahlreich noch anstehenden Fragen, wie etwa Geistigbehinderte religiösen Sachverhalten begegnen, welches Detailmaterial für den RU heranzuziehen und was im Unterricht im einzelnen zu beachten ist, können u.E. nur in Zusammenarbeit

371 Vgl. S. 22f. und 45 unserer Studie.

372 Vgl. S. 45 unserer Studie.

Dazu U. BLEIDICK: Pädagogik der Behinderten. A.a.O. (Außerpädagogische Ansätze zur Anthropologie des Behinderten. S. 325 ff.).

mit empirisch orientierter Forschung abgeklärt werden. Dafür scheint es wenig sinnvoll von jener Hypothese auszugehen, daß Geistigbehinderte keinen Bezug zu religiösen Sachverhalten haben, wie auch davon, daß sie auf "vor-rationaler Ebene" eine besondere Affinität zu religiösen Sachverhalten zeigten. Uns scheint dagegen vielmehr die Annahme überprüfenswert und zur eingehenden Modifikation offen, daß geistigbehinderte Kinder durch die Fähigkeit ihrer praktischen Bildbarkeit vorrangig Konkretionen religiöser Phänomene erfassen und durch einen anschaulich-vollziehenden Lernprozeß im Maße ihrer offengebliebenen Möglichkeiten bewältigen.

So wichtig diese weiterführende Untersuchung sein mag, so wichtig erschien es uns, zunächst Rechenschaft darüber abzulegen, wie RU im Rahmen des Bildungsauftrages der Sonderschule bestimmt werden kann und wie weiterzufragen ist. Das Engagement derer, die in ihrer täglichen Arbeit sich um die Behinderten unserer Gesellschaft mühen, und das sich auch immer wieder in den untersuchten Konzeptionen für einen RU bei Behinderten spiegelte, könnte bei der noch im einzelnen anstehenden Forschungsarbeit für den RU im Interesse geistigbehinderter Menschen von großem Wert sein.

11. ABKÜRZUNGEN

Die Abkürzungen orientieren sich hauptsächlich am:

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. H. JUSSEN (Hg.). München 1967

und an:

Die Religion in Geschichte und Gegenwart.
Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Tübingen. 3. Aufl.

a.a.O.	am angegebenen Ort
Art.	Artikel
Bd.	Band
bes.	besonders
BRD	Bundesrepublik Deutschland
ebd.	eibenda
EHbdSoPäd (EHbSoP)	Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete G. HEESE/W. WEGE- NER (Hg.). 3. Aufl.
EvKo.	Evangelische Kommentare. Monats- schrift zum Zeitgeschehen in Kirche und Gesellschaft
ggf.	gegebenenfalls
GHS-Schulgesetz	Schulgesetz für Grund-, Haupt- und Sonderschule
GVBl.	Gesetzesverordnungsblatt
HdSBL	Handbücherei der Bundesvereini- gung "Lebenshilfe für das gei- stig behinderte Kind" e.V.
HdHPäd	Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe H. JUSSEN (Hg.) München 1967.

Hg.	Herausgeber
HPD-Werkbl.	Heilpädagogische Werkblätter, Luzern.
Jg.	Jahrgang
KAPL.	Kirchliches Amtsblatt
a.J.	ohne Jahr
RGG	Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissen- schaft. 3. Aufl.
RU	Religionsunterricht (im Literaturverzeichnis durch- gängig abgekürzt)
S.	Seite
sc.	beachte (man darf wissen)
s.c.	siehe oben
Sonderschule G	Sonderschule für Geistigbe- hinderte
Sonderschule L	Sonderschule für Lernbehinderte
SoPäd	Sonderpädagogik. Vierteljahres- schrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft.
Sp.	Spalte
ThP	Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik.
J.E.	unseres Erachtens
V rf.	Verfasser
VjschrLh	Vierteljahreszeitschrift Leber hilfe. Organ der Bundesverein- gung "Lebenshilfe für das gei- stig behinderte Kind" e.V.

ZHPäd	Zeitschrift für Heilpädagogik
zit.	zitiert
ZSP	Zeitschrift für Sozialpädagogik
ZThK	Zeitschrift für Theologie und Kirche

12. LITERATURVERZEICHNIS

- ASPERGER, H., Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen und Fürsorgerinnen. Wien 1932.
- BACH, H., Die Unterrichtsvorbereitung. Praxis und Theorie der Unterrichtsplanung, Unterrichtsvorbereitung, Nachbesinnung und Buchführung des Lehrers. Praktische Schularbeit. Eine Buchreihe für den Lehrer. H. EBELING (Hg.) Hannover 1971. 9. Aufl..
- Geistigbehindertenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1968. (4. unveränderte Aufl. 1971).
- Geistige Behinderung und Lernbehinderung. In: VjschrLh. 1966. Heft 3.
- Grundfragen des Lernens und Lehrens bei geistig behinderten Kindern. In: Unsere Jugend. 20. Jg. 1968. Heft 6. S. 248-253
- Idee und Gestalt der Sonderschule für geistig behinderte Kinder. In: HbdBL. Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966. S. 9-19.
- Lernen und Lehren bei geistig behinderten Kindern. In: ZHPäd. 1972. S. 227-237.
- Lesereife und Lesenlernen bei Geistigbehinderten. In: SoPäd. 1971 S. 149-156.
- Sexuelle Erziehung bei Geistigbehinderten. Berlin-Charlottenburg 1971.
- BEGEMANN, E., Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der "Hilfsschulpädagogik". Auswahl Reihe B. 36/37. A. BLUMENTHAL/W. OESTERMANN (Hg.). Hannover 1970.

- BEGEMANN, E., Der RU für Lernbehinderte (Hilfsschüler) - Zu seinen Wirkungen und Vorschlägen zur Neugestaltung. In: RU als Lebenshilfe für lernbehinderte und geistigbehinderte Kinder und Jugendliche. A. MÜCKEL (Hg.). Dortmund 1971. S. 12-30.
- BERGER, P.L., Soziologische Betrachtungen über die Zukunft der Religion. Zum gegenwärtigen Stand der Säkularisierungsdebatte. In: Hat die Religion Zukunft? O. SCHATZ (Hg.). Graz/Wien/Köln 1971. S. 49-68.
- BERGMANN, B., Art. Religionspädagogik. II. In: kath. Sicht. In: RGG. V. Tübingen 1961. Sp. 1 005 - 1 009.
- BERNART, E., Schulbildung für geistig Behinderte. Berlin-Charlottenburg 1970.
- BERNSTEIN, B., Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Soziologie der Schule P. HEINTZ (Hg.). Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 4. 8. Aufl.. Köln/Opladen 1970. S. 52-79.
- BIEHL, P., Zur theologischen Bestimmung des RU an der öffentlichen Schule. In: RU - wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen. K. WEGEMAST (Hg.). Gütersloh 1971. S. 15-38.
- BISSONNIER, H., Die katechetische Unterweisung zurückgebliebener Kinder. München 1965. (pédagogie catéchétique des enfants arriérés. Paris 1959).
- BLEIDICK, U., Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin-Charlottenburg 1972.
- BOCHINGER, R., (Hg.). Hilfe für das geistig behinderte Kind. Stuttgart 1967.

- BOPP, L., Heilerziehung aus dem Glauben. Zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt. Freiburg i.C. 1958.
- BRACKEN, v. H., (Hg.), Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt (Main) 1968.
- BRANDT, G., Art. RU in der Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). 1. Evangelische Unterweisung. In: EHbdsöPäd. 3. Aufl.. Sp. 2 821 - 2826.
- Die besonderen religionspädagogischen und seelsorgerlichen Aufgaben an den schwer ansprechbaren Behinderten. In: Protokolldienst 13/1970. Seelsorge am geistig behinderten Menschen. Evangelische Akademie Bad Boll. S. 23 - 40.
- Religiöse Erziehung (evangelisch). In: HbdsBL. Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966. S. 91 - 98.
- BUSCHMANN, P., Religiöse Erziehung (katholisch) In: HbdsBL. Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966 S. 99 - 102.
- BUSEMANN, A., Psychologie der Intelligenzdefekte mit besonderer Berücksichtigung der hilfsschulbedürftigen Deblität. München 1968. 4. Aufl..
- DRAWE, K./GOTTHARD, W./HOPPE, F./WOLF, K., Untersuchungen über das Lernfeld bei lernbeeinträchtigten Kindern. Unveröffentlichte Examensarbeit. Mainz 1968.
- EGG, M., Andere Kinder - andere Erziehung. Zürich 1965.
- Die Unterstufe in der Heilpädagogischen Hilfsschule Zürich. In: HbdsBL. Bd. 1. Marburg a.d.L. 1962, S. 33 - 34.
- EICHBERGER-KIENER, I., Biblische Unterweisung Geistigbehinderter. In: Lebendige Seelsorge. 1970. Heft 3. S. 106-110.

- ELLER, M., Religiöse Erziehung im Elternhaus.
In: VjschrLh. 1962. S. 15-18.
- Seelsorge in der Sonderschule. In:
Hilfe für das geistig behinderte Kind.,
R. BOCHINGER (Hg.). Stuttgart 1967.
- ENDERS, H., Untersuchungen über Merkfähigkeit und
Gedächtnis bei lernbeeinträchtigten
Kindern. Unveröffentlichte Examens-
arbeit. Mainz 1969.
- ENNER, G., Intellektuelle Erziehung. In: HbdBL.
Bd. 6. Marburg a.d.L. 1966. S. 75-84.
- ESSER, W.G., (Hg.), Zum RU morgen. I. Perspektiven
künftiger Religionspädagogik. Mün-
chen 1970.
- FEUSER, G., Erziehung und Unterricht geistig be-
hinderter Kinder. In: ZHPäd. 1970.
S. 181 - 211.
- FISCHER, J., Pädagogik bei geistig behinderten Kin-
dern und Jugendlichen. In: HdHPäd.
S. 181-211.
- FISCHER, R., Methodische Grundsätze und didakti-
sche Leitlinien im RU bei Geistes-
schwachen. In: HPädWerkbl. 36. Jg.
Nr. 1. 1967. S. 18-27.
- Verschiedene Methoden und Hilfsmit-
tel im RU bei Geistesschwachen. In:
HPädWerkbl. 36. Jg. Nr. 1. 1967.
S. 23 - 34.
- FRÖR, K./OTTO, G., RU (Evangelische Unterweisung).
Zur Problematik heute (1964). In:
Evangelischer RU in einer säkulari-
sierten Gesellschaft. H. GLOY (Hg.).
Paedagogica. Bd. 4. Göttingen 1969.
S. 122-124.
- GEIGER, W., Die rechtliche Stellung des RUs in
der Schule. In: RU - wohin? Neue Stim-
men zum RU an öffentlichen Schulen.
K. WEGENAST (Hg.). Gütersloh 1971.
S. 79-94.

- GIEHR, E., Anmerkungen zur systematischen Begegnung geistig behinderter Kinder. In: HdBdL. Bd. 4. Marburg a.d.L. 1964. S. 42-48.
- GIRSCH, C./JANSSEN, W./MAGEL, L., Untersuchungen über die Abstraktivität bei lernbeeinträchtigten Kindern. Unveröffentlichte Examensarbeit. Mainz 1968.
- GILMANN, D./GIMMLER, H./SCHMIDT, W., Untersuchungen über die Lerndynamik bei lernbeeinträchtigten Kindern. Unveröffentlichte Examensarbeit. Mainz 1969.
- GLOY, H., Der umstrittene RU. In: RU - wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen. K. WEGENAST (Hg.). Gütersloh 1971. S. 194-201.
- Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem. Dargestellt am RU an Berufsschulen. Hamburg 1969.
- (Hg.), Evangelischer RU in einer säkularisierten Gesellschaft. Paedagogica. Bd. 4. Göttingen 1969.
- GRÄSSMANN, F., Kirchlicher Strukturwandel am Beispiel des RUs. In: Das Mandat der Theologie und die Zukunft des Glaubens. G.F. VICEDOM (Hg.). München 1971. S. 161-190.
- RU zwischen Kirche und Schule. Kritik seiner Praxis. München 1961.
- GÜGLER, A., Die religiöse Erziehung des geistesschwachen Kindes. In: HPädWerkbl. 36. Jg. Nr. 1. 1967. S. 12-17.
- HALBFAS, H., Der Ort des RUs (1968). In: Evangelischer RU in einer säkularisierten Gesellschaft. Paedagogica. Bd. 4. Göttingen 1969. S. 132-187.
- Der RU. Didaktische und psychologische Konturen. Düsseldorf 1966.

- HANSELMANN, H., Einführung in die Heilpädagogik. Zürich 1930. 6., durchgesehene Aufl. mit Nachtrag 1962.
- HANSEMANN, G., RU - eine Verlegenheit? Zur Diskussion um den Sinn der Schulkatthese im Kindesalter. In: Zum RU morgen. I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. W.G. ESSER (Hg.). München 1970. S. 469-492.
- HEIKAMP, R., Aphorismen und Ausschnitte. Beiträge zum Thema: "RU in der Sonder(Hilfs)schule". In: ZHPäd. 1964. S. 441-443.
- HEINEN, B., Die personale Würde des geistig Behinderten als Grundlage seiner Eingliederung. In: VJSchrLh. 1965. S. 169-175.
- HEINTZ, P., (Hg.), Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 4. Köln/Opladen 1970. 8. Aufl..
- HENGSTENBERG, H.-E., Zur Anthropologie des geistig und körperlich behinderten Kindes und Jugendlichen. In: Hilfe für das behinderte Kind. Kongreßbericht über Fragen der behinderten Kinder. 8.-12. Juni 1964 in Köln. Bundesausschuß für gesundheitliche Volksbelehrung e.V. (Hg.). Stuttgart 1966. S. 11-24v
- HERRMANN, B., Befreiter RU. In: RU - wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen. K. WEGENAST (Hg.). Gütersloh 1971. S. 202-217.
- HETZER, H., Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen. In: Arbeitshilfe für den evangelischen RU. 2. Jg. März/April 1971. Heft 2. S. 33-44.
- JOSEF, K., Lernen und Lernhilfen bei geistig Behinderten. Berlin-Charlottenburg 1968.

- KAUFMANN, H.-B., RU und Schulreform. In: Zum RU morgen. I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. W.G. ESSER (Hg.). München 1970. S. 237-253.
- KAUSEN, R./MCINERTZ, F., Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1968. 2., reubearbeitete und erw. Aufl..
- KIRK, S.A., Lehrbuch der Sondererziehung. Forschungsergebnisse und ihre Anwendung in der Praxis. Die Sonderpädagogik des Auslandes. Übersetzungen wesentlicher Veröffentlichungen und Forschungsberichte. A. REINARTZ (Hg.). Dortmund/Poston 1962.
- KITTEL, H., Evangelische Religionspädagogik. Berlin 1970.
- Freiheit zur Sache. Eine Streitschrift zum RU. Göttingen 1970.
- Vom RU zur Evangelischen Unterweisung. Wolfenbüttel 1947. Hannover 1957. 3., durchgesehene Aufl..
- KLEIVINGHAUS, J., Der geistig behinderte Mensch in der heutigen Gesellschaft. In: ZSP. Heft 3. 1964. S. 98-101.
- KOLKMANN, U., Vorfragen zu einem RU bei geistig Behinderten. ZHPäd. 1970. S. 29-38.
- LIEFLAND, v. W.A., Die Erziehung des imbezillen Kindes in der Schule für motorisch Bildbare in den Niederlanden. In: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. H.V. BRACKEN (Hg.). Frankfurt (Main). 1968. S. 202-212.
- LOHSE, B., Art. Priestertum. III. In der christlichen Kirche. 2. Katholizismus. RGG³. V. Tübingen 1961. Sp. 579.
- LUCKMANN, T., Verfall, Fortbestand oder Verwandlung des Religiösen in der modernen Gesellschaft? In: Hat die Religion Zukunft? O. SCHATZ (Hg.). Graz/Wien/Köln 1971. S. 69-82

- LUSTIG, A., Die Oberstufe der Sonderschule für lebenspraktisch bildungsfähige Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenbildung. In: Hbdbl., Bd. 1. Marburg a.d.L. 1962. S. 55-60.
- LUTZ, J., Kinderpsychiatrie. Zürich/Stuttgart 1964. 2., ergänzte und erw. Aufl..
- MARTIN, C., Wie ist der Ort evangelischen RU an öffentlichen Schulen "theologisch legitim" zu bestimmen? Antwort an G. BOHNE. In: RU - wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen. K. WEGENAST (Hg.). Gütersloh 1971. S. 164-170.
- MEILER, W., Grundformen und Fehlformen der Religiosität und Gläubigkeit des Kindes. Würzburg 1969.
- MILLER, K., Der Seelsorger in seiner Aufgabe am geistig behinderten Kind und seinen Eltern. In: Hbdbl. Bd. 5. Marburg a.d.L. 1965. S. 95-102.
- MÖCKEL, A., (Hg.) RU als Lebenshilfe für lernbehinderte und geistigbehinderte Kinder und Jugendliche. Dortmund 1971.
- MOOR, P., Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern/Stuttgart 1965.
- MÜHL, H., Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder. Schriften zur Sonderpädagogik. Heft 1. K.H. BERG (Hg.). Bad Godesberg 1971. 2. Aufl..
- MÜLLER-SCHÜLL, A., Die Stigmatisierten der Gesellschaft. In: EvKo. Okt. 1971. Heft 10. S. 59-697.
- MYSCHKER, N., Zur Ursprung des Hilfsschulgedankens. In: ZHPäd. 1968. S. 326-333.

- NIPKOW, K. E., Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen RUs. In: RU - wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen. K. WEGENAST (Hg.). Gütersloh 1971 S. 109-134.
- Curriculum und RU. In: Zum RU morgen. I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. W.G. ESSER (Hg.). München 1970. S. 254-280.
- OTTO, G./DÖRGER, H.J./LOTT, J., Neues Handbuch des RUs. 4. Aufl. des vollständig überarbeiteten und neu herausgegebenen "Handbuch des RUs". Hamburg 1972.
- OTTO, G./RAUSCHENBERGER, H., Mainzer Thesen zum RU in der Grundschule. In: EvKo. Juni 1970. Heft 6. S. 325-327.
- OTTO, G., Das Ende des konfessionellen RUs? In: Zum RU morgen. I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. W. G. ESSER (Hg.). München 1970. S. 96-109.
- Evangelischer RU als hermeneutische Aufgabe. In: ZThK. 61. 1964. S. 236-249.
- (Rezensionen). In: ThP. 1971. S. 281-287.
- Schule und Religion. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht. Hamburg 1972.
- Schule - RU - Kirche. Stellung und Aufgabe des RUs in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule. Göttingen 1968. 3., stark erw. Aufl..
- Zum Selbstverständnis einer christlichen Gemeinschaftsschule - oder: die Frage nach der Repräsentanz des Christlichen in der Schule der Gegenwart (1967). In: Evangelischer RU in einer säkularisierten Gesellschaft Paedagogica. Bd. 4. Göttingen 1969. H. GLOY (Hg.). S. 246-256.

- OTTO, R., Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen. München 1963. 3^{te}. Aufl..
- PATSCH, H., Noch RU? Versuch einer Selbstvergewisserung im Gespräch mit F. GRÄSSMANN. In: Zum RU morgen. I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. W.G. ESSER (Hg.). München 1970. S. 117-142.
- PFEIFFER, R., Christliche Erziehung in der Hilfsschule. In: ZHPäd. 1964. S. 424-428.
- POHL, R., Curriculumforschung und Geistigbehindertenpädagogik. In: ZHPäd. 1972. S. 421-424.
- POHL, R., Die religiöse Gedankenwelt bei Volks- und Hilfsschulkindern. München/Basel 1968. Erziehung und Psychologie. Beihefte der Zeitschrift "Schule und Psychologie". H.-R. LÜCKERT (Hg.). Heft 49.
- REICHWEIN, R., Sprachstruktur und Sozialschicht. Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium? In: Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965-1970. Amsterdam 1970.
- REISER, H., Identität und religiöse Einstellung. Grundlagen zu einem schülerorientierten RU. Hamburg 1972.
- ROTH, H., Pädagogische Anthropologie. Band I. und II. Hannover 1966. 2., durchgesehene und ergänzte Aufl. 1968.
- SAGI, A., Die sittliche Verantwortung des Geistigbehinderten. In: Lebendige Seelsorge. Heft 3. 1970. S. 110 - 115.
- SCHATZ, O., (Hg.). Hat die Religion Zukunft? Graz/Wien/Köln 1971.

- SCHMIDT, G. R., RU in pädagogischer Sicht - 12 Thesen. In: RU - wohin? Neue Stimmen zum RU in öffentlichen Schulen. K. LEGENAST (Hg.). Gütersloh 1971. S. 39-57.
- SCHMIDT-THIMME, D., Chancen für Ihr geistig behindertes Kind. Kempers praktische Reihe Nr. 90. Heidelberg 1970.
- SCHMITT, R., Religiöse Erziehung - ohne Erfolg? Zielanalyse als Voraussetzung der Erfolgskontrolle. Studien zur Erziehungswissenschaft. Band 7. W. BREZINKA (Hg.). Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- SCHOMBURG, E., Der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes. In: HbdBL. Bd. 1. Marburg a.d.L. 1962. S. 5-8.
- SCHULTZE, H., Situation und Tendenz des RUs in Europa. In: Zum RU morgen. I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. W.G. ESSER (Hg.). München 1970. S. 482-495.
- SCHWARZ, O., Gedächtnisuntersuchungen an Hilfschülern und Folgerungen daraus für methodische Maßnahmen in Hilfschulen. In: ZHPäd. 1958. S. 31-36.
- SPECK, O., Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München/Basel 1970.
- STEINWEDE, D., Lehrziele und Lehrplänenentwurf für den RU der Primarstufe (Grundschule). In: D. ZILLESSEN (Hg.). RU und Gesellschaft. Plädoyer für die Freiheit. Göttingen 1970. S. 127-131.
- STODT, D., Religion stabilisiert und emanzipiert. Für ein neues Verständnis des RUs. In: Evko. Dez. 1970. S. 707-711.
- THUN, T., Die Religion des Kindes. Eine Untersuchung nach Klassengesprächen mit katholischen und evangelischen Kindern der Grundschule. Stuttgart 1964. 2. Aufl..

- VICEDOM, G. F., (Hg.), Das Mandat der Theologie und die Zukunft des Glaubens. München 1971.
- WEBER, G., Art. RU in der Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). II. Katholische Religion. In: HbdSoPäd. Sp. 2826 - 2830.
- Das lernbehinderte Kind und der Glaube. Donauwörth 1967.
- WECKAUF, S., Die seelsorgerlichen Dienste an geistigbehinderten Menschen. In: Lebendige Seelsorge. 1970. Heft 3. S. 102 - 106.
- WEGENAST, K., (Hg.), RU - wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen. Gütersloh 1971.
- Die empirische Wendung im Bereich des RUs. In: Zum RU morgen. I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik. W.G. ESSER (Hg.). München 1970. S. 281-300.
- Gehört der RU in die öffentliche Schule? Theologische und pädagogische Stimmen zu einem aktuellen Problem. In: ebd. S. 177-211.
- WEGENER, H., Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung - Sondergutachten. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band. 4. Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. H. ROTH (Hg.). Stuttgart 1970. 5. Aufl. S. 505-549.
- WILHELM, T., Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaft. Stuttgart 1967. 2., neubearbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart 1969.
- WILKEN, U., RU bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern - 15 Thesen. In: ZHPäd. 1972. S. 568 - 569.

WISSMANN, E., "Christliche Erziehung in der Hilfsschule" - Bemerkungen zu dem Aufsatz von R. PFEIFFER. In: ZHPäd. 1965. S. 158-163.

- Der evangelische RU in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin-Charlottenburg 1966.

Bildungsplan der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland. Mainz/Saarbrücken 71. (Bestell-Nr. SSch. 1029).

Das pädagogische Gespräch. Konfessionalität und Erziehungswissenschaft. Eine Diskussion von K. ERLINGHAGEN/O.HAMMELSBECK/F. PÜGGELER und ein vergleichender Beitrag von H. ROMBACH. Willmann-Institut (Hg.). Freiburg/Basel/Wien 1965.

Grund-, Haupt- und Sonderschulgesetz vom 9. Mai 1968. Rheinland-Pfalz. GVBl. S. 73.

Handreichungen für den Dienst an schwachbegabten Kindern im kirchlichen Unterricht. Katechetisches Amt der Evangelischen Kirche in Westfalen (Hg.). Bielefeld 1958.

Jugendwohl. Zeitschrift für Kinder und Jugendfürsorge. Deutscher Caritasverband e.V. Freiburg i. B. 1968.

Lehrplanentwurf für den evangelischen RU an der Sonderschule für geistig Behinderte. Manuskript. Kammer für Kulturpolitik und Bildungsfragen der EKD (Hg.). O.J..

Lehrplanentwurf. Kirchliches Amtsblatt Nr. 18. 28. Sept. 1970. Ev.-Luth. Landeskirche in Bayern. Zit. nach einem Manuskript. Katechetisches Amt der Ev.-Luth. Landeskirche in Bayern (Hg.). Heilbronn 1970.

Lebenslauf

- Am 17. Juni 1942 wurde ich in Lodz (Polen) geboren.
- 1945 Flucht nach Westdeutschland und seit 1952 ständiger Wohnsitz in Wiesbaden. Besuch der Haupt- und Handelsschule.
- 1959 Lehrlingsausbildung zum Rechtsanwaltsgehilfen. Anschließend Tätigkeit als Bürovorsteher in einer Wiesbadener Anwaltskanzlei.
- 1962 bis 1966 Besuch des Laubach-Kollegs - ein Institut zur Erlangung der Hochschulreife der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.
- 1966 bis 1970 Theologiestudium in Mainz und Marburg;
Fakultativhörer im Sonderpädagogischen Institut Mainz.
- 1970 Erstes Theologisches Examen vor der Prüfungskommission der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.
Anschließend ein einjähriges sonderpädagogisches Praktikum in einer Sonderschule für Geistigbehinderte.
- 1973 Lehrvikariat im Rheingau und Zweites Theologisches Examen. Seit Herbst 1973 im Pfarrvikarsdienst in Friedberg (Hessen) tätig.
Arbeitsschwerpunkt: Randgruppenpädagogik.

Ich danke den Herren Professoren Gert Otto
(Erstberichterstatter) und Heinz Bach für
die Begleitung dieser Arbeit, die auf
interdisziplinärer Zusammenarbeit basiert.

Den Anstoß zur Beschäftigung mit der Pädagogik
der Behinderten verdanke ich meiner Frau.

